د. طه عبد الرحمن

من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر

جمع وتقديم
د. رضوان مرحوم



المؤسسة العربية للفكر والإبداع

من الإنسان الأبتر
إلى الإنسان الكوثر

الفهرسة أثناء النشر ـ إعداد المؤسسة العربية للفكر والإبداع

من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر/ طه عبد الرحمن.
جمع وتقديم رضوان مرحوم
112 ص.
ISBN 978-614-8024-13-9
1 - التربية
2 - الفلسفة
3 - تجديد العقل
4 - تجديد الإنسان

الطبعة الأولى، بيروت، 2016
الطبعة الثانية، بيروت، 2016

المؤسسة العربية للفكر والإبداع
لبنان ـ بيروت

يقول الله عز وجل :

﴿إِنَّا أَعْطَيْنَاكَ الْكَوْثَر، فَصَلِّ لِرَبِّكَ وَانْحَرْ، إِنَّ شَانِئَكَ هُوَ الْأَبْتَرُ﴾.

صدق الله العظيم.
الآيات 1 – 3، سورة الكوثر.

محتوى الكتاب

الفصل الأول:
فقه التربية: تأسيس فلسفي

الفصل الثاني:
فقه الفلسفة: تأسيس علمي

ملحق الكتاب

تقديم

لقد وضع الفيلسوف المجدد د. طه عبد الرحمن خلال العقود الأربعة التي مضت من مساره الفكري أسس مشاريع أكاديمية عديدة ولبنات برامج ثقافية كثيرة، واستحث خطاه في مسارعة الزمن؛ نسأل الله تعالى أن يُنسِئ في عمره ويبارك فيه، لكي يُخلِّف تركة علمية تنفع الأمة في عاجلها وآجلها.

والكتاب الذي نتشرف بتقديمه اليوم بين يدي القارئ، هو حبة في عقد يكتمل يوما بعد يوم؛ فقد أخرج د. طه عبد الرحمن منتوجه الفكري إلى جمهور قرائه منذ سنوات مضت ونشره في صيغ متعددة، فوزع هذا العقد على أشكال متميزة، يمكن أن نحصي منها ثلاثة أنواع:

• أولها، صيغة الكتب المتسلسلة، حيث أصدر نتائج تأملاته ونظراته في شكل مشاريع أعلنها، وتولى هو نفسه الاشتغال عليها كما هو الحال بالنسبة لمشروع «فقه الفلسفة» الذي صدر منه حتى الآن جزءان: الأول، بعنوان الفلسفة والترجمة (1995)؛ والثاني، بعنوان القول الفلسفي، كتاب المفهوم والتأثيل (1999)؛ فضلا عن كتابي: اللغة والفلسفة (1979)، والحق العربي في الاختلاف الفلسفي (2002)،

وفصول كثيرة موزعة بين هذا الكتاب أو ذاك[1].

• والثاني، صيغة الكتاب الجامع؛ فقد يكتفى د. طه، في طرْق مسألة أو معالجة استشكال أساسي، بكتاب واحد كما هو الحال مع كتاب تجديد المنهج في تقويم التراث (1994)، وكتاب في أصول الحوار وتجديد علم الكلام (1987) بالنسبة لمشروع «تكامل التراث».

• والثالث، صيغة المحاضرات أو الورقات؛ ونذكر مما أخرجه الأستاذ طه في هذه الصيغة المختصرة جملة من الدراسات تطرق فيها، على سبيل التمثيل لا الحصر، لبعض المواضيع الهامة كاشتغاله بـ«الأسس الأخلاقية لنظرية المقاصد في أصول الفقه»[2] أو «الأصول المنطقية لنظرية الدلالة في أصول الفقه»[3] أو «الصياغة المنطقية لمنهج

(1) نذكر، على سبيل المثال لا الحصر، بعض الفصول والأبواب التي تدخل ضمن مشروع «فقه الفلسفة» ما يلي: باب «المنهجية التداولية في الفلسفة» ضمن كتاب سؤال المنهج: في أفق التأسيس لأنموذج فكري جديد، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، الطبعة الأولى 2015؛ وفصل «الفلسفة التداولية والاستقلال الفلسفي» ضمن كتاب سؤال العمل: بحث عن الأصول العملية في الفكر والعلم، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى 2012؛ وفصل «لغة ابن رشد الفلسفية من خلال عرضه للمقولات المنطقية» ضمن كتاب اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى 1998؛ وفصل «فلسفيات» وفصل «ترجميات» ضمن كتاب حوارات من أجل المستقبل، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، الطبعة الأولى 2011؛ وفصل «من الفلسفة المجردة من العمل إلى الفلسفة المسددة بالأخلاق» وفصل «كيف يحقق العربي استقلاله الفلسفي؟» ضمن كتاب الحوار أفقا للفكر، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، بيروت، الطبعة الأولى 2013.

(2) انظر كتاب سؤال المنهج: في أفق التأسيس لأُنموذج فكري جديد، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، الطبعة الأولى 2015، ص.71-95؛ وكتاب تجديد المنهج في تقويم التراث، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى 1994، ص.89-123.

(3) انظر كتاب اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى 1998، ص.131-172 وص.267-271.

المناظرة في علم الكلام»[1]... واللائحة تطول؛ لكن السمة الجامعة لهذه المحاضرات والورقات هي أنها تقدم لقارئها خارطة طريق ومعالم رؤية غير مسبوقة حتى ينفتح عقله على آفاق جديدة تُوسِّع من ممكنات نظره وآفاق خياله، مخالفا بذلك ما اعتاده سابقوه من مفكري العرب ومقلدي الغرب الذين سجنوا قارئهم في أحكام جاهزة بل ظالمة لا دليل يسندها، ولا منطق يُنسِّقها، ولا بيان يزيِّنها، ولا خيال يُوسِّعها.

• ويبقى، أخيرا، من هذا المنتوج ما هو أجزاء ما تزال حبيسة درج مكتبه في شكل مخطوطات ومسودات لم يُكتب لها النشر بعد، ولم تأخذ مكانها بين حبات هذا العقد.

أما الكتاب الذي نقدمه بين يدي القارئ اليوم، فهو من الصنف الثالث، أي صنف المحاضرات أو الورقات التي تفتح للقراء ـ وأُخُصُّ بالذكر منهم الأساتذة الباحثين والطلبة ـ السير على نهج لم يُقْتَفَ من قبل في دراساتهم الجامعية وبحوثهم الأكاديمية.

بعد أن عَلِمْتُ بالمحاضرتين موضوع هذا الكتاب واطلعت عليهما، أدركت أهميتهما في تسليط الضوء الكاشف على ما يحتاجه طلاب العلم من معالم طريق لكي يقوموا بتجديد تكوينهم، ويتحملوا مسؤوليتهم في الإسهام في تقديم تصورات للإجابة عن الأسئلة الراهنة التي تشغل الأمة في

(1) انظر كتاب في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الأولى 2000، ص.59-93؛ وكتاب سؤال المنهج: في أفق التأسيس لأنموذج فكري جديد، المؤسسة العربية للفكر والإبداع، بيروت، الطبعة الأولى 2015، ص.193-209.

هذا الزمان، فبادرت إلى تجهيزهما للنشر في كتاب جامع صغير الحجم كثير الفائدة، تعميما للنفع وتوسيعا لنطاق الحوار[1]؛ وارتأيت أن أضم إلى المحاضرتين المعلومتين مجموعة مختارة من الورقات التي قدمها طه في الجلسات الختامية لبعض المؤتمرات التي عُقدت للاحتفاء بفكره وتكريم شخصه، أو بعث بها إلى بعض المنتديات، أو قدمها بقصد تأطير بعض الورشات العلمية؛ وهي، فضلا عن جمال لغتها وقوة بيانها، تقدم للقارئ أشكالا متنوعة من الكيفيات والصيغ الأدبية والفكرية لتحرير القول وإنشائه.

ولـمّا أُثير الحديث عن هذه النصوص، في جلسة خاصة مع الأستاذ عبد العزيز القاسم، مدير «المؤسسة العربية للفكر والإبداع»، وشريكه الأستاذ سليمان الصيخان، اقتنص الأستاذ الصيخان ذكر المصطلحين: «الإنسان الأبتر» و«الإنسان الكوثر»، فاقترح أن يكون العنوان من وحي هذين المفهومين، فأصاب بيت القصيد، إذ وجدت ما كنت أنشده من أن يعكس العنوان روح الكتاب، بل روح الفكر الطاهائي؛ فقد كان الإبداع دائما وأبدًا هو الهاجس المسيطر على كتاباته؛ هذا الإبداع الذي لا يكون إلا بإنهاء الصلة بذهنية «الإنسان الأبتر» المقطوع العطاء والمنقطع عن تراثه وعن لغته وعن دينه؛ فجاءت صيغة العنوان كالتالي: من الإنسان الأبتر إلى الإنسان الكوثر؛ فما مقصود د. طه عبد الرحمن

(1) وذلك كما سبق أن فعلت مع كتاب سؤال المنهج: في أفق التأسيس لأُنموذج فكري جديد الذي صدرت طبعته الأولى سنة 2015. وكان عبارة عن مقالات ومحاضرات تؤرخ لتطور الفكر الطاهائي وتفتح آفاق مستجدة للعقل الإسلامي المعاصر.

بهذين المفهومين؟



الجواب عن هذا السؤال يكون من خلال تعليق مقتضب على مضمون الكتاب ومقصده.

يتوزع الكتاب إلى فصلين وملحق؛ أما **الفصل الأول**، فيدور موضوعه حول التأسيس الفلسفي لـ«**فقه التربية**» من منطلق إسلامي متأصل، وهو فصل يجيب عن سؤال محدد هو: كيف نبني مشروعية ومعقولية النظرية التربوية الإسلامية؟ وما هي المبادئ التي تؤسس القول الإسلامي في التربية تأسيسا فلسفيا؟

يرى د. طه أن الذين يستحقون أن يتولوا التأسيس الفلسفي للتربية الإسلامية هم أهل «**العقل الواسع**»، أي أهل العقل الموصول بالشرع والمسدد بمقاصده، وهو عقل يسلِّم بأنه ليس في مكنته الاستقلال بإدراك حقائق الغيب وعالم الملكوت؛ فيستمد أصولها من الوحي المنزل، ويُلقي سمعه إلى آي القرآن، مما يسمح له بتجاوز النظر الـمُلكي الذي يقف به عند حدود الظواهر، إلى نظر مَلَكُوتي يستشف معنى الآيات والحِكم التي ينطوي عليها إحداث هذه الظواهر؛ وفضلا عن حكمة القرآن، تستمد النظرية التربوية الإسلامية أصولها من الأصل المعرفي الذي يميز المجال التداولي الإسلامي، والذي هو نتاج تفاعل اللغة والعقيدة في عقل العالم المسلم العربي.

ولا سبيل للنظرية التربوية الإسلامية كي توطد أقدامها، فتكتسب المشروعية الدينية لوجودها والشرعية العقلية لبنائها، من أن تبدأ بـمرحلة التقويم، أي النظر في الخطاب التربوي السائد، خصوصا الحداثي منه؛ فتمارس نقدها الأخلاقي والإيماني بل الائتماني على أصوله ومسلماته، فتقوِّم اعوجاجه وتصحح إرادته في فصل القيم التربوية عن الدين، واضعة نصب أعينها مبدأً تقويميا محدداً مفاده أن «كل منقول حداثي معترَض عليه، حتى تعاد صلته بالحقيقة الدينية»؛ فكم من المفاهيم التربوية المنقولة إلى مجالنا التداولي نستعملها على غير بيِّنة ودون إدراك منا لمفصوليتها! وما من شك أن ذلك هو إحدى نتائج فعل الاستعمار في تربيتنا، إذ أغرقنا في سيل جارف من المفاهيم وغزانا بعُدَّته التقنية وعالمه الرقمي، حتى تهنا عن قبلتنا وتشتتت بنا السبل.

يرى د. طه أنه من غير المعقول للنظرية التربوية الإسلامية أن تدعي صدق مرجعياتها وأصالة تصوراتها وهي تهمل إهمالا كاملا «المفاهيم التزكوية» وما يتعلق بها من أفعال القلوب التي تميز الخطاب القرآني ويطفح بها آيه؛ لقد تعرض الكثير من المفاهيم التربوية للتحريف كما لحق التحوير بمجموعة من الأحكام الدينية الأساسية، حتى أصبح الإنسان المعاصر يسلّم، عن وعي أو غير وعي، بالفصل بين السياسة والدين (العَلمانية)، والفصل بين العلم والدين (العِلمانية)، والفصل بين العقل والدين (العقلانية المجردة)، والخروج من الدين بدعوى مواكبة الحداثة (الدهرانية)، والخروج من الأخلاق بدعوى تحرر الإنسانية (ما

بعد الدهرانية). وهو أمر يلزم معه إعادة تأسيس خطابنا التربوي على النظر الملكوتي، بعد فحص شامل للعدة المفهومية للخطاب السائد المستند إلى النظر الـمُلكي.

وإذا كان لا بد للنظرية التربوية الإسلامية من أن تُجري فحصا شاملا لعُدتها المفهومية وعدة غيرها من النظريات في إرادتها التنظير للتربية التي ليست، في الإسلام، سوى «التزكية»، فإن ذلك يتطلب ضبط المقصد وتحديد الوجهة؛ فليس دور التنظير للتربية الإسلامية هو إصلاح هذا السلوك الجزئي أو ذاك في الإنسان أو تقويم هذا الخلق أو ذاك فيه، وإنما قصده هو إعادة التشكيل الكلي للإنسان، وكأنه يولد ولادة قلبية من جديد كما ولد ولادته البيولوجية.

وقد كان هذا هو حال النموذج الفريد الذي مثله الصحابة الكرام، فقد كان لقاؤهم بالرسول صلى الله عليه وسلم بوصفه النموذج الأمثل الذي يُقتدى به ولادة قلبية جديدة لكيانهم الروحي بدلت، بل هدمت، في ذاتهم، الأركان النفسية القديمة وسددت لهم القبلة ومدّتهم بالتأييد في جهودهم؛ من هنا، لم يكن النموذج التربوي الذي بثه الصادق الأمين في الأمة سوى نموذج «الإنسان الكوثر»، أي الإنسان الذي بلغت كثرة نفعه حد الاتساع؛ فالكوثر، كما قال أهل اللغة، على وزن فَوْعَل مِن كثرة خيره ومدرار عطائه، خلافا لـ«الإنسان الأبتر»، الذي قد يحصل له «التكاثر»، لكن لا يحصل له «التكوثر»؛ وجاء في لسان العرب أن الأبتر هو المنقطع عن أصله الذي لا عقب له، أي المجتث الجذور والمعطل

الإرادة، وهو ما أضحى يمثله المسلم الذي ذاب في الحضارة الحديثة.

إن المقصد الأسمى للنظرية التربوية الإسلامية ينبغي أن يكون هو الإسهام في بناء «الإنسان الكوثر»، وهذا لا يتحقق إلا بإعادة تشكيل وجود المسلم المتعلم بما يفجر طاقته على الإبداع ويجعلها متعددة الاستعدادات ثرية الامكانات[1].

فبين يدي المنظرين من أهل التربية الإسلامية نموذج أمثل جسد سلوكه أقصى ما يمكن أن نتصوره من الخير والكثرة والاتساع والنفع، إنه الرسول الكريم الذي عم عطاؤه البشرية جمعاء؛ وهذا يعني أن التنظير لتربية الإنسان ينبغي أن يتجه نحو إصلاح قلبه، بحيث يترتب على ذلك انصلاح كلية حاله مادام القلب سيد الأعضاء جميعها والمؤثر في سائر المدارك والقدرات الإنسانية؛ فبإحياء الروح وتجديد العقل يتقوم السلوك الكلي للإنسان.



أما الفصل الثاني، فيدور موضوعه حول عرض عموم النتائج المتعلقة بالتنظير العلمي لـ«فقه الفلسفة»، ويتعلق بمساءلة الطرق التي تمكننا من إنشاء فلسفة إسلامية حية على ضوء الاستكشاف

(1) لقد وصف ابن وائل سيد الخلق صلى الله عليه وسلم بأنه أبتر، وكانت عرب الجاهلية تتباهى بكثرة النسل، إذ من لا ذرية له تمنعه شر الغير كان بالنسبة لهم مقطوع السند مكسور الظهر منقطع كل خير عنه. لكن جواب الوحي جاء حاسماً: فقد أعطي محمداً الكوثر، بل إنه نفسه النموذج الأمثل للإنسان الكوثر.

التقني لآليات التفلسف. وهو فصل يشرح فيه د. طه أطوار هذا العلم ومقاصده، ويجيب فيه عن سؤال محدد هو: كيف السبيل إلى تحصيل القدرة على الإبداع في قولنا الفلسفي، كما أبدع غيرنا في إنشاء أقواله؟ هل بإمكان الطريق الذي انتهجه من سبقنا من سلف المسلمين و من خلفهم من المحدثين أن يحقق مقصودنا من الإبداع؟ وباختصار ما فقه الفلسفة، وما هي وظيفتها؟

يميز طه عبد الرحمن بين مرحلتين في التعاطي مع شأن التفلسف: **أولها، مرحلة استكشاف الجانب التقني من الفلسفة**، أي الوقوف على الآليات التي يستعملها الفلاسفة في بناء نظرياتهم وعلى كيفيات سلوكهم، وذلك بقصد امتلاك القدرة الصناعية على إنشاء قول فلسفي يضاهي، في قوته الاستشكالية ومتانته الاستدلالية، قوة المنقول الفلسفي؛ **والثانية، مرحلة إنشاء فلسفة إسلامية حية** وغير معهودة باستعمال التقنية والآليات الفلسفية المكتشفة في استشكال مضامين إسلامية، وذلك بقصد دفع التحديات الحضارية والثقافية التي أصبحت تلوح في الأفق.

أما فيما يخص استكشاف التقنية الفلسفية وآلياتها، فقد خلص د. طه إلى تصنيف أبوابها إلى خمس مجالات: **الأول**، يتعلق بـالترجمة، حيث ميز فيها بين الترجمة التي تحافظ على حرفية اللفظ (أي الترجمة التحصيلية) والترجمة التي تحافظ على حرفية المعنى (أي الترجمة التوصيلية) والترجمة التي تتصرف في اللفظ والمعنى معا (أي الترجمة التأصيلية)؛ والثاني

يدور حول المفهوم، وميز فيه بين «الاصطلاح» و«التأثيل»، وجعل هذا القسم أصنافا عدة كلها تستثمر بأشكال متنوعة الجانب الإشاري من القول الفلسفي؛ والثالث يشتغل بـالتعريف، وميز فيه بين «التقرير» و«التمثيل»، مُظهرا دور الإشارة فيه، ومصنفا أنواعه وضابطا لأقسامه؛ والرابع يدور حول الدليل، وميز فيه بين «الاستنتاج» و«التخييل»، وتتبع فيه آثار الاستعارة في تخييل الفيلسوف لأدلته، مظهرا جانبها الإشاري؛ والخامس يدور حول السيرة، وميز فيها بين «النموذجية» و«الشذوذ».

والحق أن هذا الطور الاستكشافي من فقه الفلسفة لم يكن مقصودا لذاته، وإنما هو لغاية محددة، وهي بناء قدرة العقل المسلم على مجابهه التحديات الفكرية؛ من هنا، تخصيصه لجزء هام من إنتاجه العلمي لنقد الخطاب الحضاري الكوني المهيمن في أهم تجلياته الثقافية، مفتتحا مشروعه هذا بـ«النقد الأخلاقي للحداثة» و«النقد الإيماني للعولمة»، ثم انتقل بعد ذلك إلى «النقد الائتماني» لِما أسماه بنات «الدُّنيانية»، وهي: «العَلمانية» و«العِلمانية» و«الدهرانية» و«ما بعد الدهرانية».

إن المقصد عند طه من إنشاء قول فلسفي جديد هو مواجهة الفكر الفلسفي الذي يُصادم المنظور الإسلامي للحياة، وامتحانه بالنقد من منظور مسلمات الرؤية الإسلامية؛ لكن السؤال الملح الذي يفرض نفسه هنا هو: ما شأن «فقه الفلسفة» بـ«الإنسان الأبتر» و«الإنسان الكوثر»؟

إن نموذج الإنسان الأبتر الذي هيمن على التأليف العربي في مجال

الفلسفة قديما وحديثا، يرجع، في أحد أسبابه، إلى أن فئة عريضة من المثقفين من بني جلدتنا أبت إلا تقليد اليونان والغرب فيما استحدثوه من أنماط التفكير؛ بل ذهبت أبعد من ذلك، فحولت التقليد إلى دعوة تحشد لها الأنصار. وكانت نتيجة ذلك أن حالت دون وقوف العقل الإسلامي على الأسباب الحقيقية للإنتاج الفكري.

وإذا كان من طبيعة الإنسان الكوثر أن يجعل للإيمان دوراً جوهريا في حياته، فيُنزله منزلة الأصل الذي تتفرع عليه كل أدواره ووظائفه في الوجود، فإن تأسيس فلسفة إسلامية حية على أسس إيمانية يفترض قطع الصلة بمنطق المقلدة من أهل الفكر، الذين لا يجدون شناعة في هجر تراثهم الفكري والتربوي الإسلامي، ولا غضاضة في العجز عن استثمار إمكانات البيان العربي في بناء عباراتهم.



أما عن الورقات الأربعة التي يضمُّها ملحق الكتاب، فقد امتزج فيها الذوق بالعقل امتزاج الروح بالتجليات؛ إذ أن ضمائمه المحررة جاءت مرصوصة جامعة بين حس شاعري وأسلوب غاية في الجمال، وبين استدلال منطقي وكلمات قمة في الجلال؛ أو قل، إن هذه الضمائم جمعت بين لغة ذوقية منسابة انسياب الماء الدافق، وبين لغة عقلية صارمة صرامة البناء الشاهق، ولاشك أنها سمة غلبت على المكْتوب الطاهائي منذ بداية تشكُّله؛ فعلى خلاف ما يُعتقد، فإن طه عبد الرحمن لم يبرح أرض

الشعر قَطّ، وذلك منذ أن انقطع عنه وهو طالب في الثالثة والعشرين من عمره، بعد الهزيمة النكراء للعرب في حربهم ضد العدو الصهيوني سنة 1967؛ لكن شاعرية مكتُوبِه بعد انقطاعه عن الشعر إنما كانت، هذه المرة، ثمرةً لانفعاله الوجداني القوي ومكابدته الصادقة لما آل إليه حال الأمة من هدر الطاقات وضيق العقل وقصور النظر وتضييع الإيمان واستلاب الإرادة وخور العزم؛ وهو الحال الذي استحثه، كمفكر يستهدف إحياء «**الإنسان الكوثر**» فينا، لكي يفتح الأمة على طور جديد من أطوار «**السؤال الفلسفي المسؤول**».

لقد طرح الكثير من أبناء جلدتنا السؤال التالي: «لماذا تأخرنا وتقدَّم غيرنا؟»؛ ودون أن ندخل في مناقشة المسلمات التي انبنى عليها منطق هذا السؤال، لنكتف بالقول أن سبل الجواب قد تفرقت بالأمة بين من يدعو إلى تقليد الآخر، بحجة أن تفوُّقه المادي الكاسح يجعل منه وِجْهَة لمسارنا، ومن يرى ضرورة الانقطاع إلى المنقول عن أسلافنا وتقليده تقليد الجامد على مألوفه؛ كما تفرقت بهم سبل تعيين الدرجة التي يلزمنا بلوغها لتحقيق الاقتداء بالغير أو الجمود على التراث: فهل يتحقق ذلك بالتقليد الذي يكون فيه تشبُّه، بل تشرب بالنمط الحداثي، أو على العكس من ذلك، يتحقق بالذوبان في الأشكال الحضارية التراثية؛ أم أن المطلوب هو تجاوز ذلك إلى درجة أعلى يكون فيها انقطاعنا الكلي عن تراثنا وانسلاخنا التام عن هويتنا حتى تستلبنا الروح الحضارية للغير استلابا كما يدعي البعض الآخر؟

أما فيما يخص د. طه، فإن الاستشكال الفلسفي الرئيس الذي استقطب كل جهوده الفكرية، يتحدد في السؤال التالي: «ما السبيل إلى رفع تحدي تجديد عقل الأمة والإبداع في قولها، وتجاوز وضعية التأخر الثقافي والحضاري التي أصابتها منذ زمن بعيد؟»

ولكي يفرغ ذمته من مسؤولية الإسهام في بناء الوعي الإسلامي، وإنشاء علم نافع للأمة، قدَّم تصوره لـ«الجواب الإسلامي» عن هذا السؤال المصيري لأمتنا، وهو جواب يتوزع إلى قسمين: أولهما، أنه لا سبيل إلى دفع التقليد الذي يُخرج المسلم اليوم من وضع «الإنسان الأبتر» المنقطع العطاء إلا باستقلال قوته التصورية من خلال إبداعه مفاهيمه الخاصة، وبناء قوته الاستدلالية من خلال تجديد تكوينه العقلي، وفقاً للمناهج الحديثة التي ثبت نفعها؛ والثاني، أنه لا سبيل إلى دفع التقليد إلا بالكشف عن سر الإبداع وأسباب وقوعه في الأمم وعن آليات اشتغاله في النظر، مع بناء نموذج حي لفلسفة إسلامية أصيلة تستوحي حكمتها من آي القرآن لا من فلسفة اليونان، حكمة توقظ الروح وتحفظ الإيمان وتؤدي الأمانة وتبقى شاهدة على الإنسان.

لقد نطق الإنسان الأول بالشهادة، وهو في عالم الملكوت، كما تحمّل الأمانة في يوم مشهود، وذلك قبل أن يتكون في غيب الأرحام؛ لكن، واأسفاه !، تحول أمره، وهو في عالم الملك، من حال «الأمانة» و«الشهادة» التي جعلت دوره يسمو إلى رتبة الأمين الذي ائتمن على نفسه وعلى المخلوقات من حوله، إلى حال الجاحد لربه والمالك لغيره،

حتى ظن أنه لن يؤتى رشده الحضاري إلا بالاستناد إلى سلطان «القوة»، سافكا للدماء ومهدرا للحقوق.

ومعلوم، أننا، بموجب الوحي الخاتم، أمة شاهدة على نفسها وعلى غيرها من الأمم، وأن المسؤولية واقعة علينا في إخراج الإنسان الحديث من الوضع الحضاري المضيَّق الذي آل إليه حاله، ذلك أن حضارة اليوم هي حضارة تائهة عن الوجهة، فاقدة للمعنى، غارقة في النسيان، عديمة الإيمان، حتى انتهت إلى تسليع الإنسان وإخضاعه للآلة وإغراقه في عالم وهْميّ، فأضحى نموذجها هو الإنسان الأبتر؛ وهذا ما يجعل الأمة الإسلامية مطالبة بالنهوض بعبء التجديد المتكامل لوعيها، وتحصيل يقظة فكرية وروحية شاملة، حتى تتمكن من اقتراح نماذج فكرية وسلوكية تُخرج الإنسان الحديث من ورطته، وتذكّره بوضعه الأصلي الذي خُلق به، وهو وضع الهبة الإلهية والنفخة الروحية والآية الملكوتية، فيكون نموذجها هو الإنسان الكوثر.

فكيف نعيد إلى «الشهادة» حقها وإلى «الأمانة» واجبها؟ وكيف نلبس «الكلمة» حروفها الأولى التي عرفتها يوم الميثاق؟ وكيف نحرر الإنسان من نموذجه الأبتر وندخله عهد الإنسان الكوثر؟

ذاك هو السؤال! وعلى الله قصد السبيل.

الرباط، 19 ربيع الثاني1437هـ الموافق 29 يناير 2016م

د. رضوان مرحوم

الفصل الأول

فقه التربية: تأسيس فلسفي

تحتاج كل نظرية تربوية إلى تأسيس فلسفي، لأن هذا التأسيس يتضمن المبادئ الأساسية التي تنبني عليها هذه النظرية، والتي تجعل وجودها مشروعا وبناءها معقولا؛ والنظرية التربوية الإسلامية كغيرها من النظريات التربوية تحتاج إلى مثل هذا التأسيس الفلسفي، حتى تكتسب مشروعيتها العقلية، فضلا عن شرعيتها الدينية.

1. شروط تأسيس النظرية التربوية الإسلامية

غرضي هنا أن أستجلي بعض ملامح هذا التأسيس؛ ويبدو أن النظرية التربوية الإسلامية تتطلب تأسيسا له خصوصية ليست لغيره؛ إذ تتمثل هذه الخصوصية في الوفاء بشروط محددة، تمهيدا لوضع المبادئ الفلسفية التي تقوم عليها هذه النظرية؛ وهذه الشروط أربعة، وهي كالتالي:

1.1. أن هذا التأسيس تأسيس من داخل الدين، لا من خارجه، وبيان ذلك من وجوه ثلاثة:

أ. أن قضايا النظرية التربوية الإسلامية تدور أصلا على تحصيل تربية

خاصة قوامها تعاليم الشرع الإلهي؛ والشرع الإلهي هو بالنسبة للعقل الإنساني كالأصل بالنسبة للفرع، فيكون الشرع أوْلى بتأسيس العقل من أن يؤسِّس العقلُ الشرعَ[1]، إلا أن يكون هذا العقل قد تشبَّع بالعمل الشرعي، وتلبَّس بمقاصده، أي صار، باصطلاحي، عقلا مسدَّداً، حتى كأنه عقلُ الشرعِ عينُه، بحيث يكون الشرع مؤسِّسا لنفسه بنفسه، وهو كمال التأسيس.

ب. أن التدين في حقّ المسلم ليس مجرد سلوك تعبُّدي يلجأ إليه لكي تَسكن به نفسه، ويملأ به فراغ قلبه، وإنما هو طريقة تحقيق ذاته نفسها في الوجود، بحيث يوجد المسلم في الدين وجودَه في العالم؛ بل لا عالَمَ للمسلم غير دينه؛ وإذا صح أن الدين هو عالم وجود المسلم، صحَّ معه أيضا أن سلوكه العقلي إنما هو جزء من هذا العالم الديني؛ ومعلوم أن الجزء لا يكون أُسّاً ينبني عليه الكل؛ فيلزم أن العقل، مهما اتسعت أطرافه، وتقلبت أطوارُه، يظل واحدا من عناصر أخرى يشتمل عليها هذا العالم الديني الفسيح الذي لا تنفُد حقائقه.

ج. أن العقل المجرَّد ـ أي العقل المجرَّد من العمل الشرعي ـ لا يستقل بإدراك الحقائق الإيمانية، فضلا عن الحقائق الغيبية التي أخبَر بها

(1) يقول الراغب الأصفهاني: «اعلم أن العقل لن يهتدي إلا بالشرع، والشرع لا يتبيّن إلا بالعقل؛ فالعقل كالأُسّ والشرع كالبناء، ولن يغني أسّ ما لم يكن بناء، ولن يثبت بناء ما لم يكن أس؛ وأيضا فالعقل كالبصر والشرع كالشعاع، ولن يُغني البصر ما لم يكن شعاع من خارج، ولن يغني شعاع ما لم يكن بصر من داخل؛ [...] فالشرع عقل من خارج، والعقل شرع من داخل؛ وهما متعاضدان متحدان»؛ انظر كتاب: **تفصيل النشأتين وتحصيل السعادتين**، دار النفائس، بيروت، 1988، ص.117–118.

الدين؛ وإحدى هذه الحقائق الإيمانية التي لا يُنتبَه إليها هو أن العاقل، من حيث هو كذلك، يحتاج إلى أن يؤمن بوجود عقله، بحيث يسبق «الإيمانُ بالعقل» «صوابَ العقل»، فيستحق أن يؤسِّسه كما يؤسّس الأصلُ الفرعَ، مُـمِدًا له بمشروعية وظيفته؛ فلولا وجود الإيمان بالعقل، لَمَا وُجدت فائدة التوسل به، ولا وُجدت قيمةٌ لِما يَتَوصَّل إليه.

2.1. أنه تأسيس مقيَّد بالتاريخ، غير مستقل عنه؛ ذلك أن وصف هذه النظرية التربوية بـ«الإسلامية» يُحتِّم أن توجد لدى واضعها إرادة العودة إلى الذات وإرادة استعادة الهوية الثقافية؛ ولا سبيل إلى ذلك بغير إعادة الصلة بسابق الممارسات التربوية الإسلامية، فيتعيّن أن تُستخرَج الأسس الفلسفية من هذه الممارسات التاريخية نفسها؛ وواضح أن هذا الاستخراج لا يعني مطلقا أن يأخذ الفيلسوف كلَّ ما تقَرَّر في هذه الممارسات من مبادئ وقواعد ومضامين ومناهج تربوية، وإنما يعني أن يَستنبط من هذه الممارسات ما تأكّدت فائدته، إما استنباطا مباشرا أو غير مباشر بعد أن يعيد النظر فيه؛ وبهذا، تظل الصلة بهذا التاريخ التربوي قائمة، سواء في حالة الاعتقاد بصلاح بعض مسالكه أو في حالة الانتقاد لبعض مكوِّناته.

3.1. أنه تأسيس تربوي، لا تأمُّل تجريدي؛ ذلك أن الأصل في الفلسفة هو السؤال عن المنهج الذي يوصّل الإنسان إلى تحصيل الحياة الطيبة؛ والتربية، إجمالا، ليست إلا تنشئة الفرد على هذا المنهج الموصِّل إلى هذه الحياة، فيكون المشروع الفلسفي، في أصله، عبارة عن مشروع

تربوي صريح؛ لذا، يتعيّن على الفيلسوف الذي يسعى إلى تأسيس نظرية تربوية إسلامية أن يأخذ بعين الاعتبار المهمة التربوية الأصلية للفلسفة، فلا يُغرق في التأمل المجرَّد الذي يضمحل معه الواقع التربوي، وإنما يتخيَّر من الأسس ما يُمكن أن يَنهض بتحويل القواعد والمعايير التي تضمَّنتها هذه النظرية إلى ممارسات سلوكية حية.

4.1. أنه تأسيس ضروري، لا تعليل كمالي؛ تتصف النظرية التربوية الإسلامية بكونها نظرية مأصولة غير منقولة؛ والمأصول هو ما كان له «أُسٌّ»، أي أصل، فيكون «المأصول» معناه «الأسيس»؛ وقد يُوهم ذلك بأن هذه التربية الإسلامية الأسيسة لا تحتاج إلى تأسيس جديد؛ وليس الأمر كذلك، بل إنها أحوج إلى هذا التأسيس من غيرها، وذلك من وجوه: **أحدها**، أن هذين التأسيسين ليسا من جنس واحد؛ فأُسِّية التربية الإسلامية تأسيس تاريخي، في حين أن التأسيس المطلوب هو تأسيس فلسفي؛ والقاعدة المقرّرة هي أن التاريخ يتأسس على الفلسفة ولو أنها قد تستمد منه بعض أصولها؛ فتكون التربية الإسلامية، بموجب مصدرها التاريخي، في حاجة إلى هذا التأسيس الفلسفي؛ **والوجه الثاني**، أن هذه النظرية الإسلامية تحتاج إلى أن تدفع عنها شبهة الجمود على التراث التربوي التي قد يوردها عليها القادحون في هذا التراث؛ وليس هناك أقدر من التأسيس الفلسفي على ردّ هذه الشبهة، لأن قوامه طلب الأدلة العقلية اليقينية؛ **والوجه الثالث**، أن أي نظرية لا تُحصِّل تمام مشروعيتها، حتى تستند أحكامُها إلى أُسُس ليس لها ما قبلها؛ والنظرية

التربوية الإسلامية لا تشُذ عن هذه القاعدة.

وهكذا، فإذا حاول الفيلسوف تأسيس التربية الإسلامية، فليس ذلك من أجل أن يكرر تأسيسها أو يزوِّدها بعناصر تُتمِّمها أو أسباب تُنسّقها، بحيث لو افتُقِدت هذه العناصر والأسباب، لانتقضَت هذه النظرية، تركيبا أو تطبيقا، وإنما من أجل أن يُسند عمقها التاريخي، ويَرُدّ الشبه الواردة عليها، ويبرهن على مشروعيتها، بحيث لا يزيدها هذا الإسناد والرد والبرهان إلا مأصولية من فوق مأصوليتها.

2. المبادئ الفلسفية للنظرية التربوية الإسلامية

إذا تمهد هذا، أذكر بعض الأصول التي بدا لي أنها تستحق أن تشكِّل أسسا فلسفية للنظرية التربوية الإسلامية؛ وهذه الأصول هي عبارة عن مبادئ عليا خمسة تندرج تحتها مبادئ أخرى تفصّلها؛ أصوغ المبدأ الأعلى الأول على الوجه التالي:

1.2. ينبغي أن يكون كل مقوِّم تربوي إسلامي عنصرا ثابتا ومستقلا وحيّا ومبدعا.

فهذه الصفات الأربع للمقوِّم التربوي الإسلامي هي بمثابة مبادئ دنيا أربعة، وهي: «مبدأ الثبات» و«مبدأ الاستقلال» و«مبدأ الحياة» و«مبدأ الإبداع»؛ وأبسُط الكلام فيها واحدا واحدا.

1.1.2. مبدأ الثبات؛ فبَدَهي أن كل ممارسة تربوية تقوم على جملة

من العناصر الفاصلة في التكوين التربوي، فيها الثابت الذي لا يتزلزل، وفيها المتغير الذي لا يقيم؛ وكما أن المتغير التربوي على نوعين: «المتغير المتحرك» الذي ينتهي وجودُه بانتهاء وظيفته، و«المتغير القَلِق» الذي لا يستقر على وظيفة مخصوصة، فكذلك مبدأ الثبات يقضي أن نفرِّق في الثابت التربوي بين نوعين: «الثابت الجامد» و«الثابت الراسخ»؛ فالثابت الجامد صورةٌ لا أثر للروح فيها، ولا مجال لأن تُعاد إليه هذه الروح؛ والتمسك به لا يمكن إلا أن يجلب الضرر للعملية التربوية، لأنها إما أن تَجمُد على حالها، وإما أن تنكُص إلى حال دونها؛ والثابت الراسخ يبقى حاملا لروحه، حتى ولو زاحمه الثابت الجامد أو لابسه المتغير القلق؛ فيتوجَّب، عندئذ، بذل الجهد في استخراجه من بينهما، إذ يكون ثمرةَ اشتغال حقيقي على التراث التربوي، لا معطى ظاهرا من معطياته المباشرة؛ والمقوّم التربوي الإسلامي إنما هو هذا العنصر التربوي الثابت الراسخ، ذلك أن نقل هذا الثابت إلى سياق غير سياقه الأول لا يمنع من انبعاث روحه، بل قد يقوِّي هذا الانبعاث لخلو السياق الجديد مما كان يشلُّ حركة هذا المقوّم، ويُعطّل عمله، وأيضا لاشتمالِ هذا السياق على عناصر أخرى تضاهيه في رسوخه.

2.1.2. مبدأ الاستقلال: قد يكون المقوّم التربوي، باعتبار علاقته بغيره من خارج نظامه، إما داخلا في تبعية له أو متحققا بالاستقلال عنه؛ ومبدأ الاستقلال يقتضي أن نميّز بين ضربين من الاستقلال: «الانفصال» و«الاختصاص»؛ والفرق بينهما أن الاستقلال بمعنى

الانفصال يقيم بين العنصرين المنفصلين مسافة تمنع من تحقيق التواصل والتفاعل بين الطرفين كما لو كانت لهما ماهيتان مختلفتان، بحيث يكون العنصر المنفصل عنصرَ مُبايَنة وانغلاق، في حين أن الاستقلال بمعنى الاختصاص لا يقيم مثل هذه المسافة الفارقة بين الطرفين؛ إذ أن العنصر المختص - أو الخاص - قد تأتي خصوصيته من جهات متعددة؛ فقد تأتيه من مصدره أو زمنه أو محله أو قَدْره أو شكله، وليس بالضرورة من ماهيته؛ فينطوي على إمكانات التواصل والتفاعل مع أي عنصر مختص آخر ولو أنه يتصف بِمِثل خصوصيته، بحيث يكون عنصرَ مداخلة وانفتاح؛ والمقوّم التربوي الإسلامي إنما هو هذا العنصر التربوي المستقل المختص، نظرا لأن اختصاصه لا يدعو أبدا إلى الانعزال، ولا بالأحرى إلى الإقصاء، وإنما يقضي بالإتيان بعمليتين متكاملتين: إحداهما الاستمداد، إذ يستمد من كل عنصر مختلف بالقدر أو بالشكل الذي يزيد في ثراء هذه الخصوصية، ويجعل آثارها تتعدى إلى غيره؛ والثانية الإمداد، إذ يُـمِدّ العنصرَ المختلف، هو الآخر، بما يُثري خصوصيته ويُعدّيها؛ فيلزم من هذا أن المقوّم التربوي المعمَّم - أو قل الكوني - ينبغي أن يكون ناتجا، لا عن تسلُّط عنصر مختص على غيره، وإنما عن اشتراك العناصر المختصة كلها في بنائه، كل واحد على قدره وبحسب مقتضياته.

3.1.2. مبدأ الحياة؛ يقضي مبدأ الحياة بأن المقوِّم الإسلامي لا يضمن حفظ ثباته أو رسوخه ولا حفظ استقلاله أو اختصاصه، حتى يكون عنصرا حيا يَملك القدرة على التقلب مع مختلف السياقات التربوية؛

أما حفظ ثباته، فلأن الحياة تجعله قادرا على ضبط هذا التقلب السياقي التربوي بما يحفظ السمات الجوهرية لمضمونه حتى ولو اضطرَّه ذلك إلى أن يغيِّر أشكال تحقُّقه وتعيُّنه؛ وأما حفظ رسوخه، فلأن روحه تبقى مقارِنة لمختلف الصور التي يتخذها، ولا تتزحزح عنها إلا عندما تتوقَّد جذوتها ويتسع أفقها، فتضيق بها بعض هذه الصور التي لا تلبث أن تضمحل؛ وأما حفظ الاستقلال بمعنى «الاختصاص»، فلأن الحياة تجعل هذا المقوّم يحتفظ بكامل فاعليته الأصلية وقدرتِه على خلق حركية إنتاجية تخص الأمة، لا من حيث اختياراتها وقراراتها التربوية فحسب، بل أيضا من حيث رؤيتها الخاصة للعالم والمقتضيات الثابتة لمجالها التداولي، عقيدةً ولغة ومعرفة؛ كما أن اتصاف المقوّم بالحياة تجعله، بفضل حصول الثقة بخصوصية الذات، يَقْوى على النهوض بمتطلبات العصر المستجدة والتصدي لإشكالاته وتحدياته المختلفة، ويتجه إلى التفاعل مع المقومات التربوية التي تختص بها الثقافات الأخرى، موسِّعا بذلك نطاق تأثيره ومجال إسهامه في بناء نمط تربوي كوني جديد؛ ولا يخفى أن الإنسانية لم تبلُغ حاجتُها من قبل إلى هذا النمط التربوي ما بَلغته اليوم، تطلُّعا إلى تحصيل الأسباب الواقية من المخاطر والكوارث التي أخذت تتبدى في أفقها القريب.

4.1.2. مبدأ الإبداع؛ لا يكفي في المقوّم التربوي الإسلامي أن يكون عنصرا حيا، بل ينبغي أن يكشف سرّ الحياة فيه؛ لذا، فإن مبدأ الإبداع يقضي بأن نفرِّق في العنصر الحي بين نوعين: «العنصر المنتج» و«العنصر

المبدع»؛ والفرق بينهما أن العنصر المنتج، ولو أنه يتحقق بدوام العطاء، فإن هذا العطاء قد يحصل عن تقليد موروث، فلا يقدر هذا العنصر على كسره، أو يحصل عن قاعدة مقرَّرة أو قانون محدَّد من غير أن يقف على سر وجودهما، بينما العنصر المبدع يعطي ما يعطيه مع وجود القدرة على كسر التقليد والدرايةِ بقاعدة أو قانون عطائه؛ أو قل إن العنصر المنتج ينشئ المضمون ولا ينشئ آلته، في حين أن العنصر المبدع ينشئ المضمون وينشئ آلته؛ وهذا يعني أن التوسل بالعنصر المبدع يفتح فضاءً من الحرية يجعل الخيال يُطلق عنانه، متصورا نظائر قريبة أو بعيدة وبدائل عاجلة أو آجلة لِما ورَّثه التقليد، ولـما قرّرته القاعدة أو سطّره القانون؛ وفي هذه النظائر والبدائل بالذات تنكَشف مكنونات العنصر المبدع، وبفضلها تتوسع إمكانات الاجتهاد والتجديد؛ والمقوّم التربوي الإسلامي إنما هو هذا العنصر التربوي الحي المبدع الذي ينشئ الآلة والمضمون معا، لأن المراد ليس هو إظهار طاقتنا في الإنتاج التربوي بأي طريق كان، وإنما اكتشاف إمكاناتنا الخاصة في الإبداع التربوي، مقارَنةً بما أبدعته الحداثة الغربية من طرائق متفرّقة، مع السعي إلى أن تُسهم هذه الإمكانات الإبداعية في فتح أعين الحداثة على اختيارات تربوية إبداعية لم تتأثر بمنظورها، ولا جرت على سَنَنها، ولا، بالأولى، كانت في حسبانها.

بعد أن توضَّح المبدأ الأعلى الأول، أنتقل إلى المبدأ الأعلى الثاني، وصيغته هي:

2.2. ينبغي أن تشتغل النظرية التربوية الإسلامية بالتأصيل الإيماني

للخطاب التربوي.

واضح أن المراد الأول من النظرية التربوية الإسلامية هو أن تعيد للأمة قدرتها على استئناف عطائها الحضاري لِكي تلْحق بالأمم المتقدمة؛ ولما كان الخطاب التربوي هو الحجر الأساس في صياغة هذه النظرية، فقد وجب البدء بإعادة النظر في الخطاب التربوي السائد، إن «مفاهيم متداولة» أو «أحكاما متواترة»، تمهيدا لإنشاء خطاب جديد يوفي بمقتضيات هذه النظرية التربوية الإسلامية.

وواضح كذلك أن المراد الثاني من النظرية التربوية الإسلامية هو أن تتوسل بخصوصية الدين الإسلامي في تحقيق هذا الاستئناف الحضاري؛ وتتمثل هذه الخصوصية أساسا في «**عالمية الإسلام**»، بحيث لا دين أشمل منه، وأيضا في «**خاتميته**»، بحيث لا دين أكمل منه؛ وإذا كان الأمر كذلك، لزم أن تكون إعادة النظر في الخطاب التربوي عبارة عن ممارسة ما أسميه بـ«**النقد الإيماني**» لهذا الخطاب؛ فإذا كان الخطاب التربوي قد خضع للنقد التاريخي لإخراجه من عالم الدين، فقد وجب اللجوء إلى النقد المقابل لكي يعيده إلى حظيرة هذا العالم؛ وليس المقصود بالنقد الإيماني مطلقا التعرض للعقائد والمسالك الشخصية التي هي حقوق ثابتة لأصحابها، وإنما المقصود به أمران: أحدهما، بيان مواطن الانفصال عن الحقيقة الدينية في المفاهيم التربوية المنقولة، مصطلحات كانت أو معاني، وكذا في الأحكام التربوية المنقولة، مسلمات كانت أو نتائج؛ والأمر الثاني، هو تصور كيفيات إعادة الاتصال بهذه الحقيقة،

وتحصيل أسباب هذا الاتصال بما يُجدّد فاعلية الحقيقة الدينية ويرتقي بها.

ومتى عرضنا الخطاب التربوي المتداول على ميزان النقد الإيماني، تبين أن هناك آفات ثلاث دخلت عليه ينبغي للنظرية التربوية الإسلامية العمل على دفعها، وهي كالتالي:

1.2.2. فصل الحداثة لكثير من المقولات والمسائل التربوية عن أصلها الديني؛ لا يخفى أن الحداثة الغربية، مهما قيل في تمجيدها ومهما بُذل في تطويرها، هي عبارة عن تجليات إرادة الانقطاع عن الدين في كل الشؤون العامة؛ ومعلوم أن التربية أحد هذه الشؤون، بحيث تكون المقولات والمسائل التربوية التي أنتجتها الحداثة تجليات صريحة لهذه المقاطعة للدين، بل إن الحداثة جعلت الخروج من الدين على نوعين: «الخروج الاختياري» الذي تقرّر بموجب الثورة على المؤسسات الكنسية وإنشاء مؤسسات بديلة لا دين فيها؛ و«الخروج الاضطراري» الذي يُقرّره، في نظرها، منطق التاريخ في تقلُّب أطواره، متوجها إلى محو أسرار الدين عن العالم والحياة؛ يترتب على هذا أن النظرية التربوية الإسلامية ينبغي أن تنطلق في اقتباسها لهذه المقولات والمسائل الحداثية من المبدإ الأدنى التالي:

❖ **كل منقول حداثي معترَض عليه، حتى تُعاد صلته بالحقيقة الدينية**

ورب قائل يقول إن من النتاج التربوي الحداثي ما يلتزم الحياد،

فلا يتعرض للدين، لا إيجابا ولا سلبا؛ وهذا لا يصح؛ وبيانه من جهتين؛ إحداهما، أن القصد الأصلي للحداثة في كل ما تُنتجه هو محو الدين، حتى ولو بدا أنها لم تُفلح دائما في تحقيق هذا القصد، والأمور بمقاصدها؛ وحينئذ، لا حياد، بل إن الحداثة تستصحب الحكم السلبي عن الدين في كل إنتاجاتها؛ والجهة الثانية، أن المؤسسات التربوية التي أقامتها الحداثة تولّت تربية الأجيال على مناهج بديلة من منهج التكوين الديني، ولم يتردد منشئوها في منع الآلاف من رجال الدين من مزاولة أعمالهم التربوية والتعليمية فيها.

وهكذا، فإن الاعتراض الإيماني الذي يجوز أن يَرِد على الإنتاج التربوي الحداثي ليس اعتراض الرفض والإقصاء، وإنما اعتراض الاختبار ومحو الانفصال، مادام القصد الأصلي للنظرية التربوية الإسلامية هو إقامة الدين في العملية التربوية كلها، توجيها وتنظيما وتحقيقا؛ ولنضرب مثالا على ذلك بما يُعرف بـ«التربية على المواطنة»؛ فمفهوم «المواطنة»، على أهمية دوره التاريخي، وقدره المجتمعي، واشتداد الاهتمام به منذ نهاية القرن الماضي، مفهوم وُضع، في الأصل، لا على أساس المشاركة في الوطن الواحد، بل على أساس إلغاء الاعتبار الديني من هذه المشاركة، حتى بين أهل الدين الواحد، بحيث تتولى المدرسة تربية المتعلّمين على ما يسمى بـ«الفضائل المدنية»؛ وتأتي، على رأسها، المشاركة السياسية وحب الوطن؛ ويبدو أن «المواطنة»، بهذا المعنى الحديث، لا تُناسب تَوجّهات النظرية التربوية الإسلامية، فيحتاج إلى

أن تنقُد هذا المفهوم ببيان وجوه انفصاله عن الدين، وتعيد صياغة مضمونه بما لا يرفع المشاركة في التدين مع وجود المشاركة في الوطن.

ولعل هناك أفضلَ من هذا الطريق، وهو أن تستبدل هذه النظرية مكان «المواطنة» مفهوما مأصولا؛ ألا هو مفهوم «المخالَقة»![1]، إذ أنه ينهض بمقتضيات تربوية لا ينهض بها مفهوم «المواطنة»، وذلك من جانبين: **أحدهما**، أنه يحفظ الصلة بالدين مع إقراره بنفس الحقوق التي تُقر بها المواطنة، إذ تصير الأخلاق هي الجامع بين المواطنين، والحقوق إنما هي جزء من هذه الأخلاق؛ ومعلوم أن أول سياق تاريخي تحققت فيه الدعوة إلى الأخلاق هو السياق الديني، ويجوز أن يوجد من بين المخالقين من ينكر هذا الأصل الديني، إما جهلا أو تعنتا أو اختيارا؛ لكن هذا الإنكار لا يضر في شيء المساواة بينهم في الحقوق، ما دام المنكرون لا يَقلّون تمسكا بمبدإ المخالقة من المقرّين بهذا الأصل؛ **والجانب الثاني**، أن المخالقة أنسب لسياق العولمة، نظرا لأن المواطنة شرطُها الأول الوجود في وطن مخصوص تدير شؤونه دولة مخصوصة، حتى إن حقوق المواطنين أصبحت تختلف باختلاف الأوطان والدول، إن مضمونا أو شكلا؛ في حين أن المخالقة لا تتقيد بوطن معين، ولا بدولة محددة؛ فقد يكون وطنها العالم بإدارة عالمية كما يكون وطنها قرية بإدارة محلية؛ ولما احتيج إلى نظير لمفهوم «المواطنة» يُستعمَل في السياق العالمي الواسع،

---

(1) فقد روى أحمد وأبو داود بإسناد حسن عن أنس أن النبي ﷺ قال: «اتق الله حيثما كنت، وأتبع السيئة الحسنة تمحها، وخالق الناس بخلق حسن».

أعيد إنتاج المفهوم الرواقي «المواطنة العالمية»؛ وحيث إن المواطنة تؤكد على حق المشاركة السياسية، فقد لزم إذ ذاك أن تُقام مؤسسات عالمية يُمارِس فيها المواطن هذا الحق؛ ومعلوم أن هذه المؤسسات لا وجود لها على أرض الواقع ولو أن آمال بعضهم معلَّقة على إيجادها في المستقبل؛ وأمام هذا الفراغ المؤسسي، لم يَسَع أنصار المواطنة العالمية إلا الانعطاف على الأخلاق، والدعوة إلى إيجاد «**أخلاق عالمية**» تكون قوامَ هذه المواطنة، مما يجعل مصطلح «المخالقة» أوفى بغرضهم من المصطلح الرواقي.

2.2.2. إهمال جملة من المفاهيم والأحكام التربوية الواردة في النصوص الدينية؛ لقد كان للتبعية الثقافية، مضامين ومناهج وقيما، أثرها البالغ في تضييق آفاق رؤيتنا وأطراف خيالنا، بحيث لم نعد نتصور من الإمكانات التربوية إلا ما تحمله هذه الثقافة المتبوعة، حتى صرنا، في مفارقة عجيبة، نرى في استزادة التبعية لها فرصةً للاستقلال عنها؛ إذ نظن أننا نضمن لأنفسنا، بهذا الاستغراق في التبعية للأجنبي، امتلاك أسباب التفوق عليه في ثقافته نفسها؛ ومن آثار هذا التضييق للرؤية والخيال، بل التضييقِ لوجودنا مادام المسلم لا يحقق ذاته إلا من خلال دينه، أن غابت عن برامجنا التربوية الحديثة مفاهيم وأحكام تربوية مبثوثة في نصوصنا الدينية الأساسية، ليس هذا مجال إحصائها؛ ولنذكر منها، على سبيل المثال لا الحصر، مفاهيم «الحكمة» و«التدبر» و«التفكر» و«التذكر» و«الاعتبار» و«التطهر» و«النور» و«الظلمة» و«الهدى» و«الضلال» و«البصيرة» و«الفؤاد» و«الكن» و«الوقر» و«الغشاوة» و«البصيرة»

و«الرؤية الملكوتية» و«أولو الألباب» و«أولو الأبصار» و«الصراط» و«الميزان».

ولا أدلَّ على شناعة هذا الإهمال من حذف مفهوم «التزكية» وأحكامها من هذه البرامج، وإيضاح ذلك من أوجه؛ أولها، أن هذا المفهوم أدل على المقصود بـ«التربية على مقتضى تعاليم الدين» من مصطلح «التربية» الذي شاع وذاع مع أنه في السياق القرآني أقرب إلى إفادة معنى «رعاية» الفرد في صباه منها إلى إفادة معنى «تنمية» كامل قِواه؛ والوجه الثاني، أن مفهوم «التزكية» جاء في النص القرآني مقرونا بمفهوم «التعليم» كما في الآيتين الكريمتين: أولاهما، ﴿يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِكَ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُزَكِّيهِمْ﴾[1]؛ والثانية، ﴿يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾[2]؛ والوجه الثالث، أن النص القرآني أجرى على مفهوم «التزكية» من وجوه النسبة ما أجراه على مفهوم «التعليم»؛ فالخالق سبحانه هو الذي يزكي الإنسان كما أنه هو الذي يعلّمه[3]، والرسول يزكي الإنسان كما يعلمه[4]، والإنسان يتزكى كما يتعلم[5]؛ يلزم من هذا أنه ينبغي للنظرية التربوية الإسلامية أن

(1) سورة البقرة، الآية 129.

(2) سورة آل عمران، الآية 164.

(3) تدبر الآية الكريمة: ﴿وَلَكِنَّ اللَّهَ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ﴾ (سورة النور، الآية 21)؛ والآية الكريمة: ﴿اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾، (سورة العلق/ وغيرهما).

(4) تدبر الآية الكريمة: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِّنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ﴾، (سورة الجمعة، الآية 2)، وغيرها.

(5) تدبر الآية الكريمة: ﴿وَمَن تَزَكَّىٰ فَإِنَّمَا يَتَزَكَّىٰ لِنَفْسِهِ، وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ﴾ (سورة فاطر، الآية 18)، وغيرها.

تتدارك هذا النسيان الشنيع، فتضع من السياسات التعليمية والطرائق التربوية ما ينبني على الوصل القرآني بين التعليم والتزكية، بحيث بِقَدْر ما يتعلم الفرد، يتزكي، وبِقدْر ما يتزكي يتعلَّم؛ ولكي يتسنى له ذلك، لا بد من التصدي للمقولات التربوية المنقولة التي دمغت العقل الإسلامي، فجعلته لا يرى التربية حيث ينبغي، ويراها حيث لا ينبغي.

3.2.2. تجاهل التحريفات التي لحقت جملة من المفاهيم والأحكام الدينية الأساسية؛ لا أحد ينكر أن الاتصال بالثقافات فيه من أسباب تفتُّح العقول وتوسُّع الصدور الشيء الكثير، سواء أكانت الثقافة المتصِلة غالبة أم مغلوبة؛ ومع ذلك، فقد يشوب هذا التفتّحَ والتوسعَ ما قد يضر ببعض أصول هذه الثقافة، حتى في حال غلبتها، وإلا فلا أقل من أن يسوق أهلها إلى استعمال ألفاظهم والتفكير في إشكالاتهم على طريقة الثقافات التي اتصلوا بها من حيث لا يشعرون، متى توثّق هذا الاتصال بين الطرفين؛ وهذا حال الثقافة الإسلامية، قديما وحديثا؛ فقد أخذ أهلها يستعملون اصطلاحات أساسية فيها بدلالات لا تؤيدها النصوص الدينية الأساسية، وبنوا عليها أحكاما ومسائل ترسَّخت في الأذهان، حتى كأنها مسلمات مقرّرَة أو بداهة عقلية؛ وليس هذا الاستعمال من باب تطورٍ هذه المفاهيم بسبب تطور المعرفة الإسلامية، وإنما من باب تحريف الكلم عن مواضعه؛ ولنضرب مثالا على ذلك بمصطلحات رئيسة، وهي: «الدين» و«العقل» و«العلم».

فالدين، بالنسبة للمسلم، لا ينظّم، كما هو معلوم، الجانب المعنوي

من حياته وحده، وإنما يُنظّم، بموجب شامليته، كل جوانب هذه الحياة، معنويّها وماديّها؛ ومع ذلك، فقد اشتهرت، قديما، المقابلة بين «الدين» و«الدنيا»، وتناقلها علماء المسلمين ومفكروهم[1] بوصفها حقيقة بيّنة بذاتها، حتى إنهم قابلوا بين «العلم الديني» و«العلم الدنيوي»، ولو أن بعضهم تعامل مع هذا التقابل باعتباره مجرد تقابل وظيفي، بمعنى أن كل علم أُريد به العمل من أجل الحياة الأخرى يُعدُّ علما دينيا ولو كان علم المنطق، وكل علم أريد به متاع الحياة الدنيا يُعدّ علما دنيويا ولو كان علم الفقه[2]؛ كما اشتهرت حديثا المقابلة بين «الدين» و«السياسة»، وتداولها العلمانيون وبعض الإسلاميين بوصفها، هي الأخرى، حقيقة لا غبار عليها، فقابلوا بين «العمل الديني» و«العمل السياسي» على اعتبار أن الأول يتعلق بشؤون الإيمان الخاصة، بينما الثاني يتعلق بشؤون التدبير العامة، تأثرا بالتصور الحداثي للدين؛ والحال أن الدين هو عالم وجود المتدين، فكيف يوجد هذا العالم بغير تدبير منه!

أما العقل، فقد اختُزل في معنى «الرأي المجرد»، وجُعل «النقل» أو «الشرع» ضدا له، مختَزَلا، هو بدوره، في معنى «الوحي المنزل»، حتى صار يقال: «هذا صحيح عقلا ونقلا» أو «هذا صحيح عقلا وشرعا»؛ وتكرَّس، بالتالي، تصنيف المعرفة إلى معرفة نقلية ومعرفة عقلية، في حين أن الخطاب الشرعي لا يقل عقلانية عن الخطاب الوضعي، هذا إن لم

(1) لنذكر بهذا الصدد كتاب الماوردي الذي يحمل عنوان يكرس هذا الفصل، وهو أدب الدنيا والدين.
(2) انظر الغزالي: إحياء علوم الدين، بيروت/ دمشق، دار الفكر، طبعة 1975، المجلد الأول، ص.30-37.

تكن رتبته فيها أعلى، فضلا عن أن التدين يجوز أن يكون بالمعرفة العقلية كما يكون بالمعرفة النقلية متى وجدت النية الخالصة للتقرب بها.

وأما العلم، فقد كان حظه من الاختزال أكبر من حظ «العقل»، حتى ضاق معناه أيما ضيق وغدا يضادُّ معنى «الدين»: فلا علم حيث يكون الدين، ولا دين حيث يكون العلم؛ فدخل من أخذته الغيرة على دينه في الاستدلال على صحة الدين بمنجزات العلم الطبيعي، متفرغا لبيان الإعجاز العلمي للقرآن، في حين كان الأَوْلى أن يُستدَلَّ على حدود العلم الطبيعي بتعاليم الدين كما يُستدل على الفرع بالأصل أو يُستدل على الأدنى بالأعلى.

أما المبدأ الأعلى الثالث، فأصوغه كما يأتي:

3.2. ينبغي أن تُجدّد النظرية التربوية الإسلامية، في المتعلّم المسلم، الإنسانَ بكليته.

تنطلق النظرية التربوية الإسلامية من توصيف دقيق لواقع المتعلّم المسلم، لا باعتباره متدينا بدين خاص تديُّنَ غيره بدينه، وإنما باعتباره إنسانا يحمل رسالة وجودية لا يحملها غيره، وهي رسالة استكمال الإنسان لإنسانيته؛ ويرجع مجمل هذا التوصيف إلى أن المتعلّم المسلم أشبه بالإنسان الذي بين يديه قِبلتُه، لكنه لا يهتدي إلى الطريق الذي يوصّله إليها؛ ومعلوم أن هذه القبلة تُمَثّلها جملة المقاصد والمعاني والـمُثل والقيم التي حملها دينه إلى الإنسانية؛ ولا يخفى أن من تعيَّنت له قبلة، استحق

أن يوصف بالتسديد، غير أن التسديد وحده لا يكفيه، بل يحتاج إلى أن يعرف الطريق إلى ما سُدِّد إليه، حتى يتحقق بوصف التأييد؛ ولئن كان عدم الاهتداء إلى الطريق المؤدية إليها يدلّ على مدى سوء حال المسلم، فإن هذا الوضع ليس أسوأ من وضع غيره الذي يعاني من فقدان القبلة نفسها كما يتجلى ذلك في الإنسان الحديث، حيث إنه لا يبرح يشتكي من «فَقْد المرجعية» و«فَقْد المعنى»، نظرا لأنه فَقَد هذه القبلة يوم أن طغى واستغنى، مقرّرا أن يصرف الدين من عالمه؛ ولما كان الإنسان، من حيث هو كذلك، لا يطيق أن يحيا بغير قبلة، فقد اختار الإنسان الحديث أن يتقلّب بين قِبلات مختلفة يحدّدها مِن عندِه لا يستقر على أية واحدة منها، ويسلك إليها كل الطرق الممكنة، تارة مجرّبا لها، وتارة منتقدا لها، وأخرى سائما منها، رغم ما بَلغه من سلطان العلم، ومَلَكه من أسباب الحياة؛ لكن يبقى أن المسلم اليوم، وإن ظفر بالقبلة، ممثلةً في المقاصد الربانية، حتى ثبت له وصف التسديد الإلهي الذي لا يثبت لفاقد القبلة، فإنه لم يظفر بالطريق الهادي إليها مع أن النصوص الدينية التي بين يديه سطّرت هذا الطريق؛ وبذلك، فقد فاته وصف التأييد الإلهي الذي هو وحده الكفيل بأن يعيد إليه كرامة الشهادة على الناس.

والحال أن الإنسان، متى فقَد الطريق إلى القبلة مع وجود الأسباب بين يديه، فلا يمكن أن تكون العلة في ذلك هي اختلال جزئي أصاب بعضا من استعداداته أو قدراته أو ملكاته، وإلا كان كمن تعثّر في سيره، فيُرجى نهوضه من عثراته ليواصل السير ولو أنه قد يتأخر في الوصول

إلى قبلته؛ أمَّا وقد ثبت أنه قد فَقَد هذا الطريقَ الذي هو عنوان التأييد الإلهي، فلا بد أن يكون نظام كيانه بأسره قد اختل، وأن تكون آليات تدبيره لنفسه قد تعطَّلت؛ ولما كان من شأن هذا الاختلال الكياني والتعطل التدبيري أن يؤديا إلى التيه في الوجود، كان الإنسان الفاقد لطريق القبلة بمثابة «الإنسان التائه»؛ وهكذا، فإن الإنسان، في شخص المسلم، قد تاه حقا؛ وتِـيهُه وجوديا قرينُ موته شهوديا؛ ولا يمكن الخروج من هذا التيه الوجودي والموت الشهودي بأن يُكتَفى بإصلاح هذه الآلية المعطَّلة أو تلك من آليات هذا النظام الكياني المختل، بل لا بد من تجديد هذا النظام بكامله، أي تجديد كلية الإنسان الكامن في المسلم.

والنظرية التربوية الإسلامية إنما هي تلك النظرية التي تبتغي أن تُجدِّد الإنسان في المتعلم المسلم بما يُرجع له التأييد الإلهي المفقود؛ فترسم له الطريق اللاحب الذي يوصِّله إلى قبلته، واضعة له المعالم الهادية والأسوار الواقية؛ ويمكن أن نصف هذا الإنسان الجديد المؤيَّد الذي تريد هذه النظرية إخراجه إلى الوجود بصفتين جامعتين:

1.3.2. أنه إنسان «كَوْثر»، لا إنسان أبتر؛ والمقصود بـ«الإنسان الأبتر» هو الإنسان الذي لا يستثمر من قواه ولا يُحقّق من إمكاناته إلا قدرا ضئيلا، إما لتعطّل بعض قدراته واستعداداته أو لصرفها كلها في وجهة مخصوصة أو لوجود ضيق في تصوُّره لمكنونات الإنسان الواسعة؛ ويبدو أن العصر الحديث حصَّل تقدُّمه المادي بفضل هذا الإنسان الأبتر، حيث يختص كل فرد بإنتاجية محددة يصرف إليها كل طاقاته؛ أما الإنسان

الكوثر[1]، فهو، بخلاف الإنسان الأبتر، لا يكتفي بأن يستثمر كل قواه وملكاته، إحساسا ووجدانا، خيالا وعقلا، ذاكرة وإرادة، ويحقّقَ مختلف إمكاناته ومكنوناته، بل أيضا يذهب بهذا الاستثمار للقوى والتحقيق للإمكانات إلى أقصاهما، بحيث يتاح له أن يتقلب في أطوار سلوكية مختلفة، وينهض بوظائف عملية متعددة، كل ذلك يورِّثه القدرة على أن يحقّق التكامل لذاته.

ويبدو أن مصطلح «الإنسان الكوثر» أدل على مقصود النظرية التربوية الإسلامية من مصطلح «الإنسان المتعدد الأدوار» المنقول عن اللغة الأجنبية؛ ذلك أن الإنسان المتعدد الأدوار يجعل من الإيمان مجرّد واحد من الأدوار مثله مثل غيره، بل يجوز أن يجعله من أدناها، بحيث يَحسُن بالإنسان أن يصرفه، دفعا لشبهة الغيبية العقيمة؛ في حين أن الإنسان الكوثر يجعل للإيمان دورا جوهريا، بل ينزله منزلة الأصل الذي تتفرع عليه كل الأدوار، بحيث لا عبرة بهذه الأدوار ما لم تتجلَّ فيها آثار هذا الإيمان؛ والحال أن هذا التأثير الشامل للإيمان لا يتأتى إلا إذا بلغ الإيمان في النفس من القوة والصفاء والسمو درجة يتحول معها إلى طاقة فعَّالة تتدفق في كل قوى الإنسان، ظاهرة كانت أو باطنة؛ فتصطبغ، عندئذ، بها كل أعماله وتصرُّفاته، متجهة إلى أن تفتح، في نطاق مُدركاته ومعلوماته، آفاقا وأبوابا غير مطروقة لم تكن لتنفتح له لولا صريح إيمانه؛ أو قل، بإيجاز، إن خاصية الإنسان الكوثر أن إيمانه دفَّاق.

---

(1) جاء في لسان العرب: «رجل كوثر: كثير العطاء والخير».

2.3.2. أن إبداع هذا الإنسان الجديد إبداعٌ مُثوِّر، لا إبداعٌ مُصوِّر؛ والمقصود بـ«الإبداع المُصوِّر» الإبداع الذي يحصل عن استحضار المبدع في نفسه صورا أو تـمثّلات أو تـخيلات مماثِلة أو مشابِهة لما هو موجود بين يديه، فتكون عبارة عن أشباه قريبة لهذا الموجود، يتخيّر المبدع إخراج بعضها إلى حيّز الواقع باعتبارها بدائل تُطوّرُ ما بين يديه تطويرا نسبيا كمن ينسج على مثال سابق من غير أن يكون ما نسجه استنساخا لهذا المثال أو كمن يقيس شيئا على آخر، فيُثبت في حقه صفات لم تكن مثبَتة فيه من قبل؛ أما «الإبداع الـمُثوِّر»[1]، فهو الإبداع الذي يحصل عن استحضار المبدع في نفسه لصور أو تمثلات أو تخيلات مباينِة أو مخالِفة لما هو موجود بين يديه، بحيث تكون عبارةً عن نظائر بعيدة له، فيتخيّر إخراج بعضها إلى حيّز الواقع باعتبارها بدائل تَقْلِب ما بين يديه قلبا كاملا كمن يطلب قطع الصلة بواقع لا يرضيه، منعطفا على واقع بديل يرضيه أو يريد الإقلاع عن تصرفات أو معتقدات تضره، آتيا تصرفات أو معتقدات بديلة تنفعه.

ويختلف «المبدع المثوِّر» عن «الإنسان المبتكر»؛ ذلك أن المبتكر قد يخترع بدائل تساوي الموجود قدرا أو فعالية، بل يجوز أن تنزل عنه رتبة كما نشاهد ذلك في ما يُتّخذ من أساليب مبتكرة للحياة لدى بعض فئات المجتمع، إذ تنحط بهم إلى الدركات السفلى؛ أما المبدع المثوِّر، فلا يخترع

(1) ورد في الحديث «ثوروا القرآن» و«أثيروا القرآن»، وجاء في مجمع بحار العلوم: «من أراد العلم فليثور القرآن، أي لينقر عنه ويفكر في معانيه وتفاسيره وقراءته؛ وأثيروا القرآن، فإن فيه علم الأولين والآخرين».

من البدائل إلا ما كان بعضها أفضل من بعض وكانت آثاره أصلحَ من آثاره كما لو أنه يطلب وجود عالم أفضل من الذي هو فيه، بحيث تكون بدائله البعيدة عبارة عن طرق مُبهرة في التعامل مع المشكلات النازلة والتحديات القائمة والأخطار المحدقة والتحولات المثيرة، أي طُرقٍ يسعى، من خلال جدّتها وقُوتها، إلى إخراج الإنسانية من مِحَنها أو أزماتها أو إلى الارتقاء بها إلى مزيد التقدم؛ ولا يتأتى إيجاد هذه البدائل في التعامل مع الإشكالات المستجدة إلا إذا تهيأت لهذا الإنسان أسباب التقلُّب في مختلف أشكال وأطوار العمل والتغلغلَ في مختلف مراتبها ومنازلها ـ تعاملية كانت هذه الأعمال أو تعبدية ـ حتى تصبح نفسه توَّاقة إلى خير الأعمال، ويصبح عمله توَّاقا إلى تحقيق الكمال؛ فتصطبغ، حينئذ، أفكاره وتصوراته بآثار هذا العمل المتنوع والمكثَّف، متجهة إلى أن تبدع، في نطاق أفعاله وسلوكاته، طرائق غير مسبوقة لم تكن لتنكشف لها لولا وجود نزوعه إلى الكمال؛ أو قل، بإيجاز، إن خاصية المبدع المثوِّر أن عمله توَّاق.

وأما المبدأ الأعلى الرابع، فصيغته كالتالي:

4.2. يقتضي تجديدُ الإنسان، في المتعلّم المسلم، الاشتغال بإحياء روحه.

لقد ذكرنا أن النظرية التربوية الإسلامية لا تكتفي بتجديدٍ محدود للإنسان الكامن في المتعلم المسلم، إصلاحا كان أو تقويما أو توجيها،

لإيقانها بأن هذا التجديد المحدود لا ينفع في إحداث التحول المصيري الذي يتطلبه استئناف الأمة لعطائها، بل تبتغي أن تتوصَّل إلى تجديد كامل لهذا الإنسان على أساس الثوابت المستقلة والحية والمبدعة المستخلَصة من تراثها التربوي؛ وقد قرَّرت أن تعيد صياغة هذا الإنسان من جميع الوجوه حتى كأنه خلق جديد، إذ أرادت أن يتصف بالتكوثر الموجب لحصول الإيمان الدفَّاق وبالتثوير الموجب لحصول العمل التوَّاق لكي يستعيد دوره الرسالي المفقود.

لكن هذه الصياغة الشاملة للإنسان تصطدم بآفة دخلت على مدارك الإنسان جعلت منها الحداثة مبدأ يضبط الإدراك أسميه بـ«مبدإ التفريغ»؛ ولا تقِلُّ وظيفته في الفصل عن مبدإ العَلمانية الذي يفصل بين الديني والسياسي؛ ويقضي مبدأ التفريغ بفصل قِوَى الإدراك لدى الإنسان عن مصدرها الأصلي الذي هو «الروح» أو «القلب» باعتباره محلا للروح؛ والحقيقة أن الإدراك العقلي والإدراك السمعي والإدراك البصري والإدراك الشمّي والإدراك الذوقي كل واحد منها فعل من أفعال القلب.

لذلك، بات من اللازم وضع مبدإ جديد يعارض «مبدأ التفريغ» الحداثي؛ وأسمي هذا المبدأ بـ«مبدإ الربط»؛ ومقتضاه «**أن كل فعل إدراكي موصول بالقلب، أيا كان هذا الفعل**»؛ وبناء على هذا المبدإ، يتبين أن الصياغة الشاملة الجديدة للإنسان لا يمكن أن تتوصَّل إليها النظرية التربوية الإسلامية إلا بأن تُعيد صياغة القلب ـ أو الروح ـ بِما

يُحدث في الإدراكات تحوُّلا جذريا ينقلها من الموت الذي تسبَّب فيه الانقطاع إلى الحياة التي يُكسبها الاتصال؛ أو قل، باختصار، لا يمكن التوصل إلى إعادة صياغة الإنسان إلا بالعمل على «إحياء القلب» أو، إن شئت قلت، «إحياء الروح».

لكن الملاحظ هو أن هذه الحقيقة على بداهتها، ما عاد يُعبأ بها اليوم، بل صار الكلام عنها مستهجنا، أو، على الأقل، مستغربا، حتى بين علماء المسلمين ومفكريهم أنفسهم، مُؤْثِرين الكلام عن «العقل» و«الفكر»، حتى كأنهم ابتُلُوا بما ابتلي به غيرهم من علمنة الخطاب الديني من حيث لا يشعرون؛ وفي هذا استهتار بالاصطلاح القرآني، فضلا عن جحد الحق؛ وأدلتنا المختصرة على ذلك هي كالتالي:

أ. أن القرآن نسب «العقل» إلى الروح أو القلب بوصفه فعلا من أفعاله، وليس، كما تقرر في الخطاب الإسلامي المُعلمَن عن قصد أو غير قصد، أنه جوهر قائم في داخل الإنسان أو غريزة من غرائزه لها فعلها الخاص، وهو «النظر»، كما عند بعض علماء الإسلام المتقدمين؛ والصواب أن كُلا من «العقل» و«النظر» فعل للقلب، وقد يكون هذا الفعل القلبي أخصَّ أفعاله[1].

ب. أن القرآن ربط بين «السمع» و«العقل» بما جعل أحدهما يسد مسدَّ الآخر، دلالة ووظيفة، كما في الآيتين الكريمتين: أولاهما، ﴿وَقَالُوا

---

(1) الآية الكريمة: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا، فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَٰكِن تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ﴾، (سورة الحج، الآية 46)

لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ﴾[1]؛ والثانية، ﴿وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ، أَفَأَنتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا لَا يَعْقِلُونَ﴾[2]؛ ولولا نسيان هذه الحقيقة القرآنية، لَمَا تقرّرت في الاستعمال المقابلة بينهما، نتيجةَ حمل لفظ «السمع» على معنى «الشرع»، إذ يقال: «السمع والوضع»، والمراد «الشرع والعقل».

ج. أن الفصل بين «العقل» و«القلب» في الخطاب المعلمَن أدّى إلى تجزئة مدارك الإنسان، فأدخل العقل في مسار قطع أسبابه وضيق آفاقه، جاعلا قانونه هو التجريد الصوري، كما حصر معنى «القلب» في كونه محل العواطف والانفعالات، جاعلا قانونه هو الإحساس الوجداني؛ والحق أن الإنسان يدرك الأشياء بكل جوارجه دفعة واحدة في تعاضد بينها، والفصل بين إدراكاته إنما هو عمل إجرائي ينبغي أن لا يُتعدّى به طورَه، فيظن أنه الحق في نفس الأمر.

د. لو لم يتقرَّر في الأذهان أن العقل شيء والقلبَ شيء آخر، لكان للعقلانية شأن آخر في تاريخ الفكر الإنساني عامة، وإلا فلا أقل في تاريخ الفكر الإسلامي خاصة، إذ أن التجريد لن يطغى كما طغى ويجلبَ على الإنسانية ما جلب، ولـوُجد من النظر ما كان أقدر على إدراك ما لا يدركه النظر المجرَّد، لا تخمينا، وإنما تحقيقا، ولا ذوقا، وإنما عقلا، لأن النظر الموصول بأسبابه في القلب يلبس لباسه، فيرى بعين القلب

(1) سورة الملك، الآية 10.
(2) سورة يونس، الآية 42.

ما يرى.

يبقى أن نبيّن كيف أن تجديد الإنسان في المسلم لا يمكن أن يتم إلا عن طريق إحياء القلب، أي إحياء الروح التي هي سره المودع فيه؛ وبيان ذلك من أوجه ثلاثة:

أولها، أن الروح في الإنسان هي الأصل الذي انشعبت منه كل القدرات والملكات التي يتميّز بها؛ فإذا نحن أعدنا تربية هذه الروح نفسها على هدي الدين، كفانا ذلك الاشتغالَ الطويل غير المعلوم النهاية ولا الموثوق النتائج بإعادة تربية مختلف هذه الاستعدادات والملكات التي أهال عليها التاريخ أكداسا من الترسبات والغشاوات؛ إذ أن الروح متى تدفق فيها الإيمان وتاقت إلى كمال العمل تحرَّكت الدواعي، والجوارح في إثرها، على مقتضى هذا الإيمان الدفَّاق الذي يتحقق به التكوثر، والعمل التوَّاق الذي يتحقق به التثوير.

والثاني، أن الروح، ولو أننا لا نعلم حقيقتها في ذاتها، فإننا نعلم وجودها في آثارها؛ فهي أولا وقبل كل شيء، قبس ملكوتي فينا؛ وليس في هذا الوصف ما يدعو إلى اتهامنا بأننا نخوض في أمر غيبي لا طاقة لنا بمعرفته، فضلا عما تجده النفس المعلمَنة من النفور منه؛ إذ لا أحد بوسعه أن ينكر أن جسمه يأوي أمرا ليس من جنس جسمه، أي ليس من جنس العالم الذي يأوي جسمه؛ وإذا ثبت هذا، لزم أن يكون هذا الأمر الذي يثوي فيه ورد عليه من عالم مباين لهذا العالم؛ والحال أن هذا

العالم المباين هو الذي اختص باسم «عالم الملكوت»؛ يترتب على هذا أن التربية، متى تعلّقت بهذا الأمر الملكوتي تعيد إليه حياته، استطاعت أن تهيمن على كلية الإنسان في المسلم.

والثالث، أن الروح، بوصفها أمرا ملكوتيا قائما بنا، هي القبس النوراني الذي يحقق صلتنا بالحق جلَّ وعلا؛ ومتى صح هذا، صح معه أن إحياء هذا القبس هو الذي يجدد صلتنا به سبحانه، علما بأننا أحوج ما نكون إلى هذا التجديد؛ فبعد أن قطعنا أسباب التأييد الإلهي لنا، فقدنا الطريق إلى القبلة التي اختارها لنا؛ ولا يخفى أن تجدُّد صلتنا الأفقية بأي شيء آخر، بدءا من أنفسنا، رهين بحصول التجديد في هذه الصلة العمودية بالآمر الأعلى؛ ومن العجب أن يتداعى الكلام في أوساط الباحثين عن صلة الإنسان بـ«الوجود والحياة والكون»، طلبا لأسباب استرجاع حق الشهود، ولا تثار، في ذات الوقت، مسألةُ كيف نُجدّد صلتنا بالحق سبحانه، ولا، بالأولى، كيف نتوسط بهذا التجديد الروحي في تحقيق الوجود، فضلا عن الشهود، اللهم إلا ما كان من دعوتنا لولاة الأمور إلى تطبيق الأحكام كما لو أن هذا التجديد حاصل لنا نحن الداعين إلى هذا التطبيق.

وأما المبدأ الأعلى الخامس والأخير، فأصوغه كالآتي:

5.2. يقتضي إحياء الروح، عند المتعلّم المسلم، توسيع عقله وتثبيت إرادته.

لقد أشرنا إلى أن الإنسان الكامن في المتعلم المسلم تاه عن الطريق التي توصّله إلى قبلته، فاقدا التأييد الإلهي، كما أشرنا إلى أن النظرية التربوية الإسلامية تهدف إلى إخراجه من هذا التيه الذي طال أمده، بانية إنسانا جديدا صفتاه الأساسيتان: «التكوثر» و«التثوير»؛ وقد تبين أن بناء الإنسان الجديد، موصوفا بهاتين الصفتين، يستلزم إحياء قلبه أو روحه التي هي مَلاكُ كيانه بكليته، لأنَّه بحياتها يحيا هذا الكيان وبموتها يموت؛ ولما كانت الروح أمرا خفيا لا ندركه إلا من خلال آثاره، لزم أن يُتوسَّل في إحيائها بإحياء أدل هذه الآثار عليها؛ وظاهر أنه لا أدل على الروح من فعلين شاملين ـ أو إن شئت قلت «قوتين» أو «ملكتين» ـ اشتهر اختصاص الإنسان بهما، وهما بالذات: «العقل» و«الإرادة»؛ فيتعيّن على هذه النظرية أن تشتغل بإحياء هذين الفعلين الجامعين؛ وهاهنا يجدر أن أورد مبدأين متفرعين من هذا المبدأ الأعلى الخامس؛ أضع للأول منهما الصيغة الآتية، وهي:

1.5.2. إن العقل الموسَّع يجعل المتعلم يُعامِل كل ظاهرة على أنها آية تورّث الإيمان الدفّاق.

ليس في مفاهيم المعرفة الحديثة ما هو أكثر تداولا، ولا أوسع نطاقا من مفهوم «الظاهرة»، حتى إن الحقائق التي لا تظهر للعيان كأمور النفس وطبقاتها الباطنية، بل أمور الغيب وخزائنها الخفية، أُطلِق عليها هذا الاصطلاح، وأُجريت في حقها مقتضياته؛ ومَرَدُّ ذلك إلى أن الإنسان الحديث يأنف أن يخفى عليه أي شيء، حتى صار الخفي عنده معدودا

في المعدوم، نظرا لأن العالم، عنده، تجرّد من أسراره منذ أن دخل زمن الأنوار، ولو أن مصطلح «النور» نفسَه يبقى سرا من الأسرار؛ فكان أن اتخذ في تعامله مع الأحياء والأشياء مبدأ آخر أسميه «**مبدأ التظهير**»؛ ومقتضاه أن كل ما يوجد لا بد أن يظهر، وكل ما لا يظهر، فلا وجود له؛ وهكذا، فحيثما ولّى الإنسان الحديث وجهه، فليس ثمة إلا الظواهر، ولا شيء معها؛ فأدى تسلط هذا القانون على العقل إلى منعه من أن يسرح في الآفاق غير المرئية التي يستشعرها الإنسان في قلبه، ولا يدركها ببصره، فضاقت رقعة العقل أيما ضيق، فضلا عن انفصاله عن أصله.

ولما كانت النظرية التربوية الإسلامية تهدف إلى أن تبني، في المتعلم المسلم، إنسانا جديدا غير الإنسان الإمّعة، توجَّب أن تحرّره من ضيق هذا العقل؛ ولا تحرير من هذا الضيق العقلي إلا بأن تأخذ بمبدإ مقابل لمبدإ التظهير أُطلقُ عليه اسم «**مبدإ ازدواج قوى الإدراك لدى الإنسان**»؛ ومقتضاه أن كل واحدة من هذه القوى الإدراكية عبارة عن قوتين اثنتين[1]: إحداهما، قوة خارجية لا تُدرِك من الأشياء إلا ظواهرها

(1) قد ألح القرآن على هذا الازدواج في المدارك، ولتدبّر الآيات الكريمة: ﴿وَتَرَاهُمْ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ وَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ﴾، (سورة الأعراف، الآية 198)؛ ﴿وَمِنْهُم مَّن يَسْتَمِعُونَ إِلَيْكَ أَفَأَنتَ تُسْمِعُ الصُّمَّ وَلَوْ كَانُوا لَا يَعْقِلُونَ، وَمِنْهُم مَّن يَنظُرُ إِلَيْكَ أَفَأَنتَ تَهْدِي الْعُمْيَ وَلَوْ كَانُوا لَا يُبْصِرُونَ، إِنَّ اللَّهَ لَا يَظْلِمُ النَّاسَ شَيْئًا وَلَٰكِنَّ النَّاسَ أَنفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ﴾، (سورة يونس، الآيتان 42-44)؛ ﴿وَمَا كَانُوا يَسْتَطِيعُونَ السَّمْعَ وَمَا كَانُوا يُبْصِرُونَ﴾، (سورة هود، الآية 20)؛ ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا﴾، (سورة الأعراف، الآية 79)؛ ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ﴾، (سورة الأنفال، الآية 21)؛)إِنَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِندَ اللَّهِ الصُّمُّ الْبُكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ﴾، (سورة الأنفال، الآية 22)؛ ﴿إِنَّكَ لا تُسْمِعُ الْمَوْتَى وَلا تُسْمِعُ الصُّمَّ الدُّعاءَ إِذا وَلَّوْا مُدْبِرِينَ، وَما أَنْتَ بِهادِي الْعُمْيِ عَنْ ضَلالَتِهِمْ إِنْ تُسْمِعُ إِلاَّ مَنْ يُؤْمِنُ بِآياتِنا﴾، (سورة النمل، الآيتان 79-81).

وقوانينها؛ والثانية، قوة داخلية تقف على بواطن هذه الأشياء وأسرارها؛ فالسمع سمعان، مصداقا للآية الكريمة: ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ قَالُوا سَمِعْنَا وَهُمْ لَا يَسْمَعُونَ﴾؛ والبصر بصران، مصداقا للآية الكريمة: ﴿وَتَرَاهُمْ يَنظُرُونَ إِلَيْكَ وَهُمْ لَا يُبْصِرُونَ﴾؛ والعقل عقلان، مصداقا للآية الكريمة: ﴿أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾؛ والفقه فقهان، مصداقا للآية الكريمة: ﴿لَهُمْ قُلُوبٌ لَّا يَفْقَهُونَ بِهَا﴾.

وعلى هذا، يتعيّن على النظرية التربوية الإسلامية ترويض عقل المتعلم المسلم وتربيته على أن يزدوج بعقل ثان يؤسِّس ما أدركه عقله الأول، مستمدًا هذا التأسيس من الأصل نفسه الذي انقطع عنه عقلُه ـ أي القلب؛ ويكون هذا الاستمداد عبارة عن «مقاصد» و«معان» و«قيم» و«مُثُل» تعيد إلى العقل اتساعه؛ ولا عجب أن يستعمل الخطاب القرآني بهذا الشأن أفعالا لها أبنية تفيد التكثير والأخذ بقوة مثل «تفكّرَ» و«تدبَّر» و«تذكَّر».

ومتى ازدوج عقلُ المتعلّم واتسع، مستعيدا صلته بالقلب، وانفتحت دائرة إدراكاته وسرح في فضاء أوسع مما عهده، وهو على حال الضيق، أخذ المتعلم ينظر إلى الظواهر في نفسه وفي الأفق من حوله على أنها آيات من ورائها معان سامية وآفاق ملكوتية لا قِبَل للعقل المضيَّق بها، معان وآفاق هي السر في وجود القوانين التي تَحكُم الظواهر؛ ولا يزال الإنسان يمارس هذا النظر الذي يتعدى الظواهر، حتى يصير وصفا قائما

بنفسه، فحينئذ تتدفق في أودية عقله أمداد الإيمان، بحيث يكاد عقله الموصول يسبق عقله المفصول، أي يكاد عقله المؤسِّس يسبق ما أسَّس، لأن الإيمان أضحى عنده أساس كل شيء؛ ومن صار بهذا الوصف، لا محالة أنه أصبح إنسانا جديدا دفَّاقا إيمانُه، مؤيَّدا عقلُه؛ وهذا هو بعينه «الإنسان الكوثر» الذي تريد النظرية التربوية الإسلامية أن تكوِّنه في المتعلّم؛ فما هو إلا الإنسان الذي تدفَّق الإيمان في مداركه جميعها، فأضحى كل دور من أدواره يفضل لاحقُه سابقَه درجة، ويزيده ثراء وسعة، حتى ولو عاد إلى نفس الدور، إذ يزداد فيه إيمانا وكمالا!

وتترتب على مقتضيات توسيع العقل نتائج أساسية نذكر منها ما يلي:

أ. أنه يتعين على النظرية التربوية الإسلامية أن تتخذ في تلقين المعرفة العلمية، أيا كانت، طريقا غير الطريق الذي اتبعته الأنظمة التربوية المعهودة في تلقينها؛ وأساس هذا الطريق المطلوب أن الموضوع العلمي ليس مجرد جملة من الظواهر التي تخضع لكل مقاييس التصرف الإنساني، بل هو عبارة عن آيات لا يشكل ظاهرها إلا ما سُخّر للإنسان منها، ولها باطن ليس له عليه أي سلطان، فيتحتم عليه أن يراعي في ما سُخّر له مقتضى ما لم يسخر له؛ ولو أن الإنسان قام بهذا الشرط، ما كنا اليوم على أبواب الهلاك الشامل بسبب مكتشفات العلم التي ازدوج جَليُّ نفعها بخفي ضررها.

ب. أن طريق العلم ليس واحدا لا ثاني له، بل الأصل في طرق العلم أن تكون متعددة، ولا يصار إلى توحيدها إلا بدليل؛ وبيان ذلك من وجوه؛ أحدها، أن طرق العلوم بعدد موضوعاتها وإن كان بعضها قد ينقل عن غيره طريقه، حاملا موضوعاته على التلاؤم مع الطريق المنقول؛ ولا اعتبار لنزعات مغالية تريد أن تختزل كل الطرق في طريق واحد كـ«الوضعوية» و«العلموية»؛ والثاني، أن الأطوار التي يتقلب فيها العلم الواحد هي بمثابة طرائق مختلفة، حتى إن بعضها يكاد يضادُّ بعضَها، مع أن علماء كل طور يظنون أن طريقهم أفضل الطرق وأن علمهم أيقن علم؛ والثالث، أن الكتب المنزلة وتاريخ العلم ينقلان إلينا أن هناك علوما عجيبة عرفها الناس وطرقا مثيرة مارسوها، لكنها اندرست الآن، بحيث لا نعلم عن بعضها اليوم إلا أخبارا نادرة أو آثارا باهتة أو لا نعلم عنها شيئا؛ والرابع، أن المسار الذي اتخذه العلم لا يتحكم فيه العلم بقدر ما يتحكم فيه السياق التاريخي الذي وُجد فيه، إذ الحاجات التي تمليها أسباب هذا السياق هي التي تدفع بالبحث العلمي في هذا الاتجاه أو ذاك، فتكون اكتشافاته مسيَّرة من خارج العلم، لا من داخله؛ كل هذه الوجوه تجعلنا نتبيّن أن العلم الوضعي قائم على «النسبية» و«المدحوضية»؛ وما ينبغي إكباره ليست العلوم الوضعية وقد مرت بأطوار كثيرة يدحض لاحقُها سابقها، وإنما روح العلم التي تدفع إلى الكشف عن الحقيقة، وهي ليست في الظواهر مجرّدة ومنفصلة، وإنما مزوّدة وموصولة بما وراءها.

ج. أن امتلاك الأمة للعلوم الوضعية، على ما هي عليه من الانفصال بين العقل والقلب والانكفاء على الظواهر معزولةً عن أسرارها، لا يمكن أن تستعيد به دورها الشهودي، لأن الشهود أكبر من هذا التقدم العلمي الوضعي، بل لا تطمع في هذا الشهود، حتى تنشئ من عندها **رؤية علمية كونية جديدة تُقدِّمها إلى الإنسانية تتأسس عليها مقاربات علمية غير مسبوقة، وتطبيقاتٌ عملية غير منظورة**، رؤية تكون، حقيقة، مبايِنة للرؤية التي دمغت بها الحضارة الغربية عقولنا منذ ثلاثة قرون ونيف؛ ولا مبايَنة ممكنة ما لم توفِ هذه الرؤية بشروط ثلاثة: **أولها**، أن تُبيّن كيف أنها تصل بين ما فصَلته الحداثة، أي كيف تصل ظاهر الأشياء بباطنها، وتصل العقل بالقلب، وتصل العلم بالإيمان؛ **والأمر الثاني**، أن تُبيّن كيف أن هذا الوصل يقي العالم الضرر الذي أفضت إليه أنواع الفصل التي تهيمن اليوم على مجالات المعرفة؛ **والأمر الثالث**، أن توضّح كيف أن هذا الوصل يرتقي بالإنسان درجة من الكمال لم يُدْركها من قبل: «سموّا في الأخلاق» و«شمولا في الرؤى»، وهو ما لم تقدر على أن تحققه الطرق المختلفة التي ظل يتقلّب بينها الإنسان الحديث لا يطمئن إلى أي واحدة منها؛ ولا يكفي في ذلك الاشتغال بالاستدلال على صدق رسالة الإسلام بمصادفة النظريات العلمية لبعض حقائق القرآن تحت مسمى «الإعجاز العلمي للقرآن»، لأن ذلك لن يوصِّل الأمة أبدا إلى هذه الرؤية العلمية الكبرى المؤسِّسة، لأنها تبقي معه تدور في فلك الرؤية العلمية المعهودة، فضلا عن فساد الاستدلال على صدق

كتاب الدين الحق بواسطة نظريات متداحضة وُضعت في الأصل بِنيَّة الانفصال عن الدين، إلا أن يكون ذلك من باب الاستشهاد بحالات انقلاب المقصود إلى ضده أو نقيضه.

أما الصيغة الموضوعة للمبدإ الأدنى الثاني المتفرع من المبدإ الأعلى الخامس، فهي:

2.5.2. إن الإرادة المثبِّتة تجعل المتعلم يُعامِل كل فعل على أنه خُلُق يورّث العمل التوَّاق.

لما كان الإنسان الحديث قد وضع مبدأ التظهير، وتعلَّق بالظواهر وحدها، مضيّقا عقله، فقد اتبع في التعامل معها سلوك طريق التقسيم ـ أو التجزئة ـ إلى أجناس وأنواع وأقسام أخرى من دونها، مصنِّفا لها بحسب مجالاتها أو موضوعاتها أو مرتّبا لها بحسب قدرته على استكشافها؛ ولم يكن حظ الظواهر الإنسانية من هذه التجزئة أقل من حظ الظواهر الطبيعية؛ فمنها الظواهر السياسية والظواهر الاجتماعية والظواهر النفسية والظواهر الاقتصادية والظواهر الثقافية والظواهر الأخلاقية وأخرى غيرها، فتعدَّدت طرقُ تناولها بتعدُّد هذه الأجزاء؛ ولما كانت الظواهر الإنسانية عبارة عن أفعال وتصرُّفات صادرة عن إرادة الإنسان، فقد أساءت هذه التجزئة إلى وحدة الإنسان كذات لها إرادة تُحدِّد كامل سلوكها وتوجِّهه إلى تحقيق مصالحها، حيث دخل القلق على هذه الإرادة بتوزيع مظاهرها وإخضاعها إلى عالم الطرائق

المتباينة، إذ أضحت لا تستقر على تقويم ثابت، ولا تستند إلى أساس مكين.

لذلك، يتوجب على النظرية التربوية الإسلامية أن تعمل على رفع هذا القلق عن إرادة المتعلم؛ فالإرادة تحتاج إلى ما احتاج إليه العقل من تحويل لها يعيد الصلة بالقلب، حتى تلتئم وحدة الإنسان؛ فإذا اقتضى تحويل العقل أن نوسّعه، فإن تحويل الإرادة يقتضي أن «نثبّتها»؛ ولا يقوم هذا التثبيت في أن تحمل النظريةُ التربوية الإسلامية الإرادةَ عنوةً على سلوك طريق مخصوص وطلب مصالح بعينها، بحيث يُساق كل فعل من الأفعال الصادرة عنها سوقا إلى تحقيق واحدة أو أكثر من هذه المصالح المطلوبة، لأن ذلك هو إلى التعبيد أقرب منه إلى التمكين، وإنما يقوم هذا التثبيت بالأساس في أن تركّز النظرية التربوية الإسلامية على الصفة الأخلاقية التي تتخذها كل الأفعال التي تتعلق بها الإرادة، إن بصورة مباشرة أو غير مباشرة؛ ولما كانت لكل أفعال الإنسان المعتبرة علاقة بالإرادة مثلما تكون للعقل علاقة بالأقوال المعتبرة، فقد لزم أن تُنسب لهذه الأفعال الصفة الخُلقية كما تُنسب للأقوال الصفة العقلية؛ وخير دليل على ذلك أن الفعل العقلي نفسَه قد يُنظر إليه من جهتين، كل واحدة منهما توجب له هذه الصفة؛ إحداهما، أنه يُمثّل عنصرا من العناصر المكوِّنة للإرادة، إذ لا بد من تصوّر الفعل الذي يراد إحداثه، وهذا التصور هو نفسه جزء منها، فيتعيّن أن تُسند إليه الصفة الخُلقية؛ والجهة الثانية، أن الفعل العقلي، كائنا ما كان، بموجب نسبته إلى الإنسان،

إما أن يجلب له منفعة أو يدفع عنه مضرة، فيُعدّ حسنا أو محمودا، وإما أن يجلب له مضرة أو يدفع عنه منفعة، فيُعدّ قبيحا أو مذموما؛ ومعلوم أن الحُسنَ ـ أو الحمد ـ والقبحَ ـ أو الذم ـ قيمتان أخلاقيتان صريحتان، بل هما أساس التقويم الأخلاقي.

لكن حصولَ هذه الصفة الأخلاقية للأفعال لا يضمن بالضرورة أن إرادة المتعلم قد استردَّت صلتها بالقلب وأن وحدة الإنسان التأمت؛ فكما أن الأقوال قد توصف بالعقلية، ويكون المقصود بهذا الوصف هو النسبة إلى العقل المضيَّق الذي يستغرق كليتَه في بحث الظواهر، فكذلك الأفعال قد توصف بالخُلُقية، ويكون المقصود بهذا الوصف هو النسبة إلى الإرادة القلقة؛ والحال أن الإرادة القلقة هي الإرادة التي لم تنبعث خُلُقية أفعالها من القلب، لكونها فقدت قواعدها فيه وانقطعت عنه، فتكون هذه الخُلُقية جامدة على الظاهر كما تجمد العقلية المضيّقة على الظواهر؛ وكما أن العقل لا يتسع، متعديا ظاهر الأشياء إلى باطنها، حتى يسترجع صلته بالقلب، فكذلك الإرادة لا تتمكَّن، متعديةً ظاهر الأفعال إلى باطنها، حتى تستعيد هذه الصلة.

ولا يَظنن الظان أن وصل إرادة المتعلم بالقلب يحصل بقرار إرادي من داخل هذه الإرادة القلقة، لأن هذا القرار نفسَه لن يكون إلا فعلا قلقا مثل قلق أفعالها، وجامدا على الظاهر جمود هذه الأفعال، وإنما يحصل هذا الوصل بأن تتولى النظرية التربوية الإسلامية ترويض إرادة المتعلم وتربيتها على أن تزدوج بإرادة ثانية تتأسس عليها أفعالها وتصرفاتها

الظاهرة، مستمدة هذا التأسيس من الأصل نفسه الذي انقطعت عنه الإرادة، أي القلب؛ ويكون هذا الاستمداد عبارة عن أفعال وأحوال داخلية زكية[1] تعيد لإرادته تمكُّنها.

ومتى ازدوجت إرادة المتعلّم وتمكّنت، اكتسبت خُلُقية أفعاله ثباتا تمثَّل، أوّلَ الأمر، في موافقة ظاهر أخلاقه لباطنها؛ ولا تزال تتقوى هذه الموافقة بفضل ما يأتيه من أعمال تاليها أفضلُ من سابقها، حتى تتجه همَّته إلى تنمية رصيده من الأخلاق الداخلية، موسّعا نطاق الأساس الذي تقوم عليه أخلاقه الظاهرة ومقوّيا دعائمه، فينهض إلى أي عمل، محصِّلا نية التقرب فيه، سواء كان عملا تعبديا أو عملا تعامليا، ليقينه بأنه، بهذه النية، يدرك به مزيد الارتقاء الخلقي، حتى تحسبه لا يتوق إلى الكمال بقدر ما يتوق إلى الأعمال؛ وما ذاك إلا لأن الأعمال تلبَّست بجوانحه وجوارجه جميعا، حتى إنه يرى الكمال في مجرد ملازمته لها، لأنه لولا إيمانه بأن الحق سبحانه وتعالى هداه إليها وأنعم عليه بها، لَمَا وجد فيها التزكية التي يطلبها؛ ومتى أضحى المتعلم بهذا الوصف، لا محالة أنه صار إنسانا جديدا توّاقة أعماله، مؤيَّدة إرادته؛ وهذا هو بعينه «الإنسان المثوِّر» الذي تتطلع النظرية التربوية الإسلامية إلى أن تكوّنه في المتعلم المسلم؛ فما هو إلا الإنسان الذي يتقلب في الأعمال، متنقلا من فاضلها إلى أفضلها، حتى تستيقظ القيم الكامنة في فطرته، ويتحقق بالقدرة على الإبداع، مخترعا لكل مشكل عارض ما يحله، ولكل تحدّ

(1) مثل الصدق والإخلاص والتوكل والرضا والصبر والشكر والورع والخشوع والخشية والإحسان والمحبة والرحمة؛ وقد اصطلح علماء المسلمين على تسمية هذه الأخلاق باسم «أعمال القلب».

طارئ ما يرفعه!

وتترتب على مقتضيات الإرادة المثبِّتة نتائج هامة نورد منها ما يأتي:

أ. أن الإرادة المثبِّتة تزدوج بالعقل الموسَّع؛ ويتجلى هذا الازدواج في جانبين: أحدهما، أن تصورات الأفعال المراد إتيانها تكون نابعة من النظر الواسع الذي يتعدى ظاهر الأشياء إلى باطنها، فلا ينفك الفعلُ المراد عن معناه الروحي وقيمته الخُلقية؛ والثاني، أن الحقائق الظاهرة التي يكتشفها العقل الموسَّع في الآيات تظل موصولة بما استكشفه من معانيها الباطنة؛ والإرادة المثبِّتة لا تعلُّق لها إلا بهذه المعاني، إذ شُغْلها أن تتولى تحقيقها في السلوك بما يرتقي به في مدارج الكمال .

ب. أن العلم الذي لا تصحبه أخلاقٌ مؤسِّسة يضر أكثر مما ينفع؛ ويجري هذا الحكم على العلم الشرعي كما يجري على العلم الوضعي، ذلك أن العقل المضيَّق، كما أنه ينشئ العلم الوضعي بالجمود على ظاهر الأشياء، فكذلك ينشئ العلمَ الشرعي بالجمود على ظاهر الأخلاق؛ ومعلوم أن الظاهر، خَلْقيا كان أو خُلقيا، لا تثبت فائدته إلا إذا تأسس على الباطن؛ ولما لم يكن هذا الباطن إلا جملة المعاني والقيم التي ينبغي أن تُوجِّه العلم في مساره، فإنه، متى تحقق بها العلم، ثبتت منفعته ثبوتا قطعيا، إذ يقوم هذا التحقق مقام العلامة على حصول التأييد الإلهي للعالِم؛ أما إذا استغنى العلم بظاهره عن باطنه، فقد اشتط وطغى، ولا أجلب للضرر من الطغيان بالعلم؛ والشاهد على ذلك أن القرآن يصل

العلم بالخشية، بل يجعل حقيقته توريث الخشية؛ فالعلم الذي لا خشية معه، أيا كان، ضرره أكثر من نفعه.

ج. أن «الأخلاقية» أَوْلى بتعريف الإنسان من «العقلانية»؛ وتتمثل هذه الأولوية في جوانب ثلاثة: أحدها أن العقل، مهما اتسعت آفاقه، يبقى يدور على النظر وحده ولو أنه يأخذ في مطالعة عالم المعاني والقيم، في حين أن الأخلاقية، متى تثبّتت أركانها، تعدت نطاق مقتضيات العمل إلى التزود بالمعاني والقيم التي اهتدى إليها هذا النظر الموسَّع، بل تجعل قوامَ هذا العمل هو، على وجه التعيين، التحققُ بهذه القيم والمعاني نفسها؛ وبهذا، تكون الأخلاقية أخص من العقلانية، والتعريف بالأخصّ أَوْلى من التعريف بالأعمّ؛ والجانب الثاني، أن أفعال العقل، على تجريدها، يجري عليها ما يجري على باقي الأفعال من أحكام القيمة، خيرا أو شرا، لأن هذه الأحكام، على خلاف أحكام الوجود، هي العلامة على تعلُّقها بالإنسان، والتعريف بالقيمة في حق الإنسان أولى من التعريف بالوجود؛ والجانب الثالث، أن الأفعال النظرية التي ينتجها العقل المضيَّق، يمكن تأليتها (أي مَكْننتها)، حتى إن الأمل يراود بعضهم بأن يصل يوما إلى تأليتها كلها؛ وفي هذا دلالة واضحة على أن هذا العقل ليس إلا الجزء الآلي من الإنسان، مادامت الآلة قادرة على أن تسد مسده في هذه الأفعال العقلية، فكيف إذن يُعرَّف الإنسان بما هو أشبه بالآلة الجامدة منه بالحي الناطق؛ أما الأفعال الخُلُقية التي تنتجها الإرادة، فلا يمكن تأليتها لتداخلها مع القيم، والقيم، بما هي معان

وجوبية، لا وقائع وجودية، لا تُؤَلَّى؛ وإذا سعى الساعي إلى تأليتها، أخرجها عن قانونها الذي هو الوجوب؛ والتعريف في حقِّ الإنسان بما لا يؤلّى منه أولى بالتعريف بما يؤلّى.

د. الشهود على الناس لا يتحقق بغير التفوق الأخلاقي الحي؛ إذا كان الحق سبحانه قد كرَّم الإنسان في شخص المسلم بأن أشهده على غيره من الناس، فلا يرجع سبب هذا الإشهاد إلى تمكُّن المسلم في الأرض، متوسلا بالمعرفة العلمية والقوة المادية، لأن هذا التمكن هو، في الحقيقة، نتيجة للإشهاد وليس سببا له؛ وإننا لنعجب لمن يرى أن استعادة المسلم لرتبة الإشهاد تقضي بأن يحذو حذو المشهود عليهم في إقامة صروح العِلميات والتقنيات، إذ أنه يُكتَفى في إقامة هذه الصروح بالعقول الضيّقة والإرادات القَلِقة؛ وهذا الإنجاز العلمي التقني، على عظمة قدره، لا يحصل معه بالضرورة شهود، وكل ما يحصل معه لا يتعدى الثبوت؛ وشتان بين الرتبتين، فالثبوت قاصر على عالم الشهادة، والشهود متعدٍّ إلى عالم الغيب؛ وما هذا الرأي العجب إلا أثر من آثار العلمنة التي تعمل عملها في النفوس من حيث لا تشعر؛ والحق أن الأصل في هذا الإشهاد الإلهي هو أن الحق سبحانه سدَّد المسلم إلى مقاصد دينه وجعلها قبلته، موسّعا عقله، ثم أمدّه بأنباء وآيات وأحكام وجعلها طريقه إلى قبلته، مثبّتا إرادته؛ وعلى هذا، فلا تعود هذه الرتبة الربانية المفقودة الآن إلى هذا الإنسان إلا إذا اهتدى إلى الأسباب التي يوسِّع بها عقله ويثبّت بها إرادته؛ ولن يهتدي إلى هذه الأسباب إلا

بحصول تحوُّل في القلب يحييه بعد موته، مصلحا أخلاقه بعد فسادها؛ ولا تحوُّل له إلا بتجديد الصلة بالذي تفضَّل عليه بنعمة الإشهاد، سبحانه وتعالى، هذا التجديد الذي يمده بما يحتاج من التأييد.

هـ- ليس المسلم أحوج إلى تحوُّل القلب من غير المسلم؛ فإذا كان المسلم يعاني من انسداد الطريق التي توصِّله إلى قبلته، فإن غيره يعاني من خراب القبلة، بحيث لا عبرة بالطريق التي يسلكها؛ فإذا سلك هذا الآخر، بسبب هذا الخراب الفاحش، طريق الضيق في العقل والقلقِ في الإرادة وأنجز ما أنجز، على كِبَر حجمه وعظيم أثره، فليس لمن يعرف أن له قبلة، وإن لم يعرف الطريق إليها، أن يسلك نفس الطريق الذي سلكه، خطوة خطوة، إذ ليس من ورائه شهود على الإطلاق؛ وعلى هذا، فإن حاجة الآخر إلى أن يشتغل بتحويل قلبه أشد من وجهين على الأقل؛ أحدهما، أنه يحتاج إلى توسيع عقله، ولا توسيع بغير قبلة تصله بما وراء ظاهر الأشياء، كما يحتاج إلى تثبيت إرادته، ولا تثبيت من غير طريق يوصّله إلى ما وراء ظاهر الأفعال؛ والوجه الثاني، أنه لا يُقرّ بقبلة غيره، بل يُكرهه على سلوك طريق ليس بطريق له، في حين كان ينبغي أن يولّي وجهه شطر هذه القبلة ما دام لا يملك أية قبلة لولا ضيق عقله وقلق إرادته.

حاصل الكلام أن التأسيس الفلسفي للنظرية التربوية الإسلامية

تأسيس جِدُّ ضروري، إذ يَتمُّ من داخل الدين وبِتَوسُّط التراث التربوي للمسلمين مع مراعاة المقصد التربوي للفلسفة؛ وينبني هذا التأسيس على مبادئ خمسة عليا، يقضي أولها بأن يكون المقوّم التربوي المأصول عنصرا يتمتع بالثبات والاستقلال والحياة والإبداع؛ ويقضي المبدأ الثاني بأن تكون النظرية التربوية الإسلامية تأصيلا إيمانيا للخطاب التربوي، معترضا على كل منقول تربوي، حتى تثبت صلته بالحقيقة الدينية، ومتداركا النسيان الذي لَحِق بعض المفاهيم التربوية الإسلامية والتحريفات التي دخلت على بعضها الآخر؛ أما الثالث، فإنه يوجب أن تنهض النظرية التربوية الإسلامية بتجديد كلية الإنسان في المتعلّم، وذلك بأن تُخرجه من وصف الإنسان الأبتر إلى وصف الإنسان الكوثر الذي يتدفق الإيمان في كل أدواره، كما يُخرج إبداعَه من وصف الإبداع المصوِّر إلى وصف الإبداع المثوِّر الذي يتوق إلى تحقيق الكمال في الأعمال؛ وأما المبدأ الرابع، فيقرّر أن تجديد الإنسان إنما يقوم في العمل على إحياء الروح أو القلب باعتباره محلا لها، نظرا لأنه مصدر كل الأفعال والأحوال والقدرات التي يتجلى بها الإنسان؛ وأما المبدأ الخامس والأخير، فإنه يقرّر بأن إحياء الروح إنما يقوم في أمرين، أحدهما توسيع العقل، وذلك بترويض المتعلّم على أن يتعامل مع كل ظاهرة على أنها آية يحمل باطنُها سرا أو أكثر من أسرار الوجود، فضلا عن انضباط ظاهرها بقانون أو أكثر من القوانين الكونية، فيورّثه هذا التعامل المزدوج مع الأشياء حُبّ الإيمان الدفَّاق الذي ينفذ مددُه إلى

جميع أفكاره وأعماله، فيقدر على أن يتقلب في أدوار لا يتقلب فيها غيره؛ والأمر الآخر تثبيت الإرادة، وذلك بترويض المتعلّم على أن يتعامل مع كل فعل على أنه خُلق له ظاهر يَزينُه وباطن يؤسِّسه، فيورِّثه هذا التعامل المزدوج مع الأفعال حُبَّ العمل التواق إلى بلوغ الكمال، فيَقدر على أن يبدع من حيث لا يبدع غيره.

الفصل الثاني

فقه الفلسفة: تنظير علمي

معلوم أن المسلمين اشتغلوا، منذ القرن الثاني من الهجرة، بالفلسفة، ترجمة وتأليفا، على اعتبار أن الفلسفة تشمل مختلف المعارف المحصَّلة، علمية كانت أو فكرية؛ وقد اتخذ هذا الاشتغال الإسلامي بالفلسفة اتجاهين اختلفا باختلاف هذه المعارف، فاتَّسم أحدهما بالعطاء والإبداع، وذلك في مجال المعارف ذات الصبغة العلمية مثل «الرياضيات» و«الطبيعيات» و«الطب»؛ في حين اتَّسم الاتجاه الثاني بالتقليد والتبعية، وذلك في مجال المعارف ذات الصبغة الفكرية مثل «ما بعد الطبيعة» و«علم الأخلاق» و«علم السياسة»؛ وفي هذا مفارقة واضحة، حيث إن الأصل في المعرفة الإسلامية أن لا تقل فيها مكنونات المجال الفكري عن ممكنات المجال العلمي، بحكم صلتها بدين جديد جاء للعالَمين بمبادئ وقيم مُمَيَّزة تفتح للفكر الإنساني آفاقا غير مسبوقة.

ولما استقلت العلوم بنفسها، وأضحى مجال الفلسفة منحصرا في الجزء الفكري من المعارف الإنسانية، فقد صار التقليدُ والتبعية السمةَ المميِّزة للفلسفة الإسلامية برمّتها، قديما وحديثا[1]؛ ولا شيء

(1) حتى إن بعض المتقدمين من فلاسفة الإسلام قرَّر الفصل بين المعرفة التي ينطوي عليها الدين الإسلامي والمعرفة التي ينتجها الفكر الفلسفي كما لو أن الأصل في العلاقة بين المعرفتين هو التعارض، داعيا بقوة إلى الاكتفاء بحفظ المنقول الفلسفي اليوناني على وجهه الأصلي كما يُحفظ المنقول العلمي.

أدعى إلى موت العقل الفلسفي في الأمة من هاتين الآفتين: «التقليد» و«التبعية»؛ لذلك، يتعيّن أن ننهض إلى دفع هذا الموت الفلسفي الذي بات يتهدَّدها[1]؛ ولا سبيل إلى دفعه إلا بأن يُحصّل مفكروها القدرة على الاستقلال عما ينقلون وعلى الإبداع فيما ينتجون، علما بأنه لا إبداع إلا مع وجود الاستقلال، ولا استقلال إلا مع وجود الإبداع؛ فلنسأل إذن كيف نحصّل هذه القدرة على الإنتاج الفلسفي المبدع والمستقل؟

1. علم الفلسفة

معلوم أن تعامل المسلمين الفكري مع القول الفلسفي يتمثل فيما حصَّلوه من أغراضه أو مقاصده، بناء على ما نقلوه وحفظوه من نصوص فلسفية معلومة، لكن ذلك جعلهم يجمدون على محتويات هذه النصوص ويتمسكون بحرفيتها؛ والحرفية لا تولِّد إلا التبعية، على فرض أن هذه الحرفية تحفظ الأصول؛ وحتى نَخرج من هذه التبعية الفلسفية، يتعين أن نطوي طور تحصيل الأغراض أو المقاصد الفلسفية، ونجاوزه إلى طور ثان من فوقه، وهو الاشتغال بتعليل هذه الأغراض والمقاصد؛ والمراد بـ«التعليل» هو الوقوف على العلل المختلفة التي أدت إلى إنشاء الأغراض أو المقاصد الفلسفية؛ ومِثْلُ هذا التعليل يستلزم أن نُعامِل القول الفلسفي على أنه جملة ظواهر خطابية موضوعية تَحكمها قوانين محددة، مَثلُها في ذلك مَثل الظواهر اللغوية؛ وواضح أن المعاملة

(1) مع أنه في أغوار ثقافتها الأصيلة من أسباب الإحياء الكثيرَ مما لا يتفطن إليه المقلِّدون، لأن عقولهم ظلت محجوبة بأستار ثقافة غيرهم.

التي تكون بهذا الوصف هي حتما معاملة علمية صريحة.

1.1. علم القول الفلسفي؛ يترتب على هذا أن تحصيل القدرة على الإبداع والاستقلال يوجب تحصيل فرع علمي جديد، يمكن أن نطلق عليه اسم «**علم القول الفلسفي**»، أي العلم الذي يتخذ ظواهر القول الفلسفي موضوعا له، متوسِّلا في ذلك بالمناهج المقررة في مجال المعرفة النظرية؛ وقد ينقسم هذا الفرع العلمي إلى قسمين يختلفان باختلاف التعليل الذي تخضع له ظواهر القول الفلسفي:

فهناك «**التعليل السببي**»، أي التعليل الذي يتعلق بالأسباب التي تؤثر في إنشاء مضامين القول الفلسفي، أي، باختصار، يتعلق بسياقات أو ظروف إنتاج هذا القول؛ ويمكن أن نخص هذا القسم الأول من علم القول الفلسفي باسم «**فهم القول الفلسفي**»[1]، وتدخل تحته الدراسات الاجتماعية والتاريخية والسياسية والثقافية والإناسية للقول الفلسفي، أي الأبحاث التي تتوسل بما يسمَّى في التراث بـ«علوم المقاصد».

وهناك «**التعليل الآلي**»، أي التعليل الذي يتعلق بالآليات التي يُتوصّل بها إلى بناء صُوَر القول الفلسفي، أي، باختصار، يتعلق بآليات أو أدوات إنتاج القول الفلسفي، ونخصُّ هذا القسم الثاني من علم

(1) تدبّر الآية الكريمة: ﴿فَفَهَّمْنَاهَا سُلَيْمَانَ﴾؛ لقد فُسّرت هذه الآية بمعنى «علّمناها سليمان»، فيلزم أن اللفظين: «الفهم» و«العلم» متقاربان، بدليل تتمة الآية: ﴿وَكُلًّا آتَيْنَا حُكْمًا وَعِلْمًا﴾، (الآية 79، سورة الأنبياء)؛ كما أن «الفهم» و«الفقه» متقاربان، إذ يقال: «فقهت» بمعنى «فهمت»؛ وقد وضع الحارث المحاسبي كتابا بعنوان: **العقل وفهم القرآن**، والمقصود بـ«فهم القرآن» العلم بمعاني أو مضامين القرآن؛ والعلم بأسباب المضمون هو الذي خصصنا له لفظ «الفهم».

القول الفلسفي باسم «فقه القول الفلسفي»، وتندرج فيه الدراسات اللسانية والبلاغية والمنطقية والحجاجية والكلامية والأصولية للقول الفلسفي، أي الأبحاث التي تتوسل بما يُسمّى، في التراث، بـ«علوم الآلات».

مع ذلك، يبقى أن اشتغال المتفلسف المسلم بعلم القول الفلسفي بشقيه: «فهم القول الفلسفي» و«فقه القول الفلسفي»، لا يوصِّله بالضرورة إلى مبتغاه الذي هو الإبداع في إنتاجه والاستقلال في فكره؛ ويرجع ذلك إلى مفهوم القول من حيث هو كذلك، إذ أن وضعه ليس واحدا في كل مجالات التداول، بل يختلف باختلافها؛ وعلى هذا، فإن القول الفلسفي من حيث هو قول لا يتخذ في المجال التداولي للمتفلسف المسلم نفس الصورة الذي يتخذها في المجال أو المجالات التداولية التي ينقل عنها ـ كالمجال اليوناني قديما والمجالات الغربية حديثا ـ ولا هو ينزل في مجاله نفس الرتبة التي ينزلها في هذا المجال أو المجالات الثانية؛ وبيان ذلك أن أحد مقتضيات مجال التداول الإسلامي هو أن القول فيه لا ينفك عن الفعل، حتى إن الفعل يصير ميزانا يوزن به القول، صدقا ونفعا، بحيث ينزل الفعل رتبة تعلو على رتبة القول، بينما لا نجد نفس المقتضى في مجال التداول غير الإسلامي، إذ يكون فيه القول منفكا عن الفعل، حتى إن القول هو الذي يصير ميزانا يوزن به الفعل، معقولية ومشروعية، بحيث ترقى رتبة القول على رتبة الفعل.

2.1. علم الفعل الفلسفي؛ إذا ظهر أن الفعل يظل ملازما للقول

في مجال التداول الإسلامي، وجب أن ينتقل المتفلسف المسلم إلى طور ثالث قد لا يلزم غيرَه الانتقالُ إليه، وهو الاشتغال بتعليل فعل الفيلسوف أو قل الفعل الفلسفي؛ والمراد بهذا التعليل كشف العلل التي تُحدِّد أفعال وتصرُّفات الفيلسوف؛ ويقتضي هذا التعليل، هو الآخر، أن يكون الفعل الفلسفي عبارة عن ظواهر سلوكية موضوعية تضبطها قوانين محددة، مَثلُها في ذلك مَثل الظواهر الاجتماعية؛ وهذا يعني أن هذا المتفلسف مطالب أن يُحصّل فرعا علميا ثانيا نطلق عليه اسم «علم الفعل الفلسفي»، أي العلم الذي يتخذ ظواهر الفعل الفلسفي موضوعا له، متوسِّلا في ذلك بالمناهج المقررة في مجال المعرفة العملية؛ وقد ينقسم هذا الفرع العلمي الثاني، هو بدوره، إلى قسمين يختلفان باختلاف التعليل الذي تخضع له ظواهر الفعل الفلسفي:

فهناك «التعليل السبَبي»، أي التعليل الذي يتعلق بالبواعث التي تؤثر في حصول الفعل الفلسفي، أي بإيجاز، يتعلق بظروف إنتاج هذا الفعل؛ ونخص هذا القسم الأول من علم الفعل الفلسفي باسم «فهم الفعل الفلسفي».

وهناك «التعليل الآلي»، أي التعليل الذي يتعلق بالكيفيات التي يتحصَّل بها الفعل الفلسفي، أي، بإيجاز، يتعلق بأدوات إنتاج الفعل الفلسفي، ونخصُّ هذا القسم الثاني من علم الفعل الفلسفي باسم «فقه الفعل الفلسفي».

وعلى الجملة، فإن اكتساب القدرة على التفلسف المبدع والمستقل لا يُغني فيه مطلقا الاقتصار على تحصيل أغراض المقالات الفلسفية على طريقة فلاسفة الإسلام ولا، بالأوْلى، على طريقة المتفلسفة المحدثين، وإنما يتعيّن تحصيل علم جديد نسميه «علم الفلسفة»؛ وموضوع هذا العلم هو الظواهر الفلسفية، أقوالا وأفعالا، ومنهجه هو التعامل الموضوعي مع هذه الأقوال والأفعال على طريقة تعامل العلوم الأخرى مع موضوعاتها؛ ويتفرّع علم الفلسفة إلى قسمين: أحدهما، «فهم الفلسفة»، وموضوعه هو ظروف إنتاج الفلسفة، قولا وفعلا، ومنهجه مأخوذ من مناهج علوم المقاصد؛ والثاني، «فقه الفلسفة»، وموضوعه هو أدوات إنتاج الفلسفة، قولا وفعلا، ومنهجه مأخوذ من مناهج علوم الآلة.

ولم يَبلغنا قط أن المشتغلين بالفلسفة من مفكري الأمة، متقدمين كانوا أو متأخرين، حاولوا تأسيس مثل هذا العلم، أي «علم الفلسفة»، ولا حتى حصّلوا الوعي بالحاجة إلى هذا التأسيس ولو أن حاجتهم إليه أشدُّ من حاجة من ينقلون عنهم، لأن هؤلاء الفلاسفة المنقول عنهم يكابدون ظروف إنتاج ما أنتجوه؛ وفي هذه المكابدة غَناء لهم عن العلم بهذه الظروف، في حين أن مقلديهم من المسلمين لم يكابدوا هذه الظروف، فيلزمهم العلم بخواصّها؛ كما أن هؤلاء الفلاسفة ارتاضوا على أدوات إنتاج ما أنتجوه، حتى استبطنوا قواعدها؛ وفي هذا الاستبطان غَناء لهم عن العلم بهذه الأدوات؛ بينما مقلدوهم من المسلمين لم يرتاضوا قط على

تلك الأدوات مثل هذا الارتياض، فيلزمهم العلم بأسرارها.

كما أنه لم يبلغنا أن الفلاسفة المنقول عنهم، متقدمين كانوا أو متأخرين، اشتغلوا بتأسيس «علم الفلسفة» وإن حصّل بعض المتأخرين منهم الوعي بإمكان قيام هذا العلم؛ ويتجلى هذا الوعي في بعض الدراسات الاجتماعية والتاريخية «المادَّانية»[1] التي تتناول ظروف إنتاج الفلسفة، وأيضا في بعض الدراسات اللغوية والمنطقية الوضعانية التي تتناول أدوات إنتاج الفلسفة؛ ولولا أن قصد هذه الدراسات يناقض قصد «علم الفلسفة»، لجاز إدخال الصنف الأول من هذه الدراسات في باب «فهم الفلسفة»، وإدخال الصنف الثاني منها في باب «فقه الفلسفة»، ذلك أن قصدها ليس إقدار المتفلسف على الإبداع والاستقلال كما هو قصد علم الفلسفة، وإنما، على العكس من ذلك، هو القدح في الفلسفة والتنفير منها.

2. فقه الفلسفة

لذلك، أخذتُ على نفسي أن أضع بعض أصول هذا العلم، مؤمّلا فتح الطريق لغيري من الدارسين ولمن شغَفَه حب الفلسفة، حتى يواصلوا هذا التأسيس والبناء على هذه الأصول، لأن مثل هذا العلم

(1) نقترح، في مقابل المصطلح الإنجليزي: «materialist»، لفظ «المادَّاني» بزيادة الألف والنون، بَدل لفظ «المادّي» الذي يقابل المصطلح الإنجليزي: «material» لإفادة، لا مجرد النسبة إلى المادة، وإنما النسبة إلى «النزعة المادية» أو «المذهب المادي» أو قل «المادّانية»، ومقابلها الإنجليزي: «materialism».

أوسع من أن تحيط به جهود باحث واحد، ولا حتى جهود الجيل الواحد من الباحثين؛ واستقر رأيي على أن أقدِّم الاشتغال بفرع «فقه الفلسفة» من هذا العلم على الاشتغال بفرع «فهم الفلسفة»، وذلك لِسببين اثنين:

أحدهما، أن فقه الفلسفة يدور على الجانب التقني من الفلسفة، متمثلا في آليات النظر وكيفيات العمل؛ ولا شكَّ أن الإحاطة بهذا الجانب تورّث مهارة صناعية لا تُورِّثها الإحاطة بالجانب المضموني الذي يدور عليه «فهم الفلسفة»؛ فكان همّي الأول هو أن يكتسب المتفلسف هذه القدرة الصناعية؛ فلو فرضنا أن المتفلسف أحاط علما بظروف إنتاج نص فلسفي مخصوص، ولكنه لم يُحِط علما بأدوات إنتاج هذا النص، فيبعد أن يقدر على ما يقدر عليه لو أنه تَمَكَّن من ناصية هذه الأدوات، مع وجود جهله بظروف الإنتاج.

والسبب الثاني، أن مقتضى فقه الفلسفة يناسب خصوصية المجال التداولي الإسلامي؛ ذلك أنه لا شيء من المعرفة في هذا المجال، كما تقدم بيانه، إلا ويوزن بميزان العمل، بحيث لا يُعتدُّ بالعلم الذي لا يُستعمَل أو لا يورّث عملا؛ والتقنية الفلسفية التي يختص فقه الفلسفة ببحثها إنما هي عبارة عن طرائق تطبيقية؛ وهذا الجانب التطبيقي يوافق، بالذات، التوجه العملي العام للمجال التداولي الإسلامي؛ فكان همِّي الثاني هو أن يستخدم المتفلسف هذه التقنية الفلسفية المناسبة في بناء فلسفة إسلامية عربية حقيقية، أي فلسفة تكون ظروف وأدوات إنتاجها منطبعة بالخصوصية العملية للمجال التداولي الإسلامي العربي.

وعلى هذا، يكون غرضي من الاشتغال بفقه الفلسفة غرضين اثنين:

أولهما، كشف أسرار التقنية في القول الفلسفي والفعل الفلسفي المعهودين؛ واضح أن هذا الكشف يقتضي، قبل المُضي فيه، تحديد «مفهوم الفلسفة»، فكان أن وضعتُ المسلَّمة التالية، وهي: «أن الفلسفة، قولا كانت أو فعلا، لا تنفك تتأثر بمقوّمات المجال التداولي للفيلسوف»، وأسَمّيها «مسلَّمة تداولية الفلسفة»؛ فلا تزال أقوال الفيلسوف وأفعالُه تستوفي مقتضيات هذا المجال، حتى ولو بدا عليها ظاهر مخالفة بعضها، لأن مراده بهذه المخالفة ليس نبذ هذه المقتضيات ولا كسر هذا المجال، وإنما هو تجديد هذا العنصر التداولي أو ذاك، تقويةً لروح التواصل في هذا المجال المشترك؛ والداعي إلى اختياري لهذه المسلّمة دون غيرها هو أن الوفاء بالمقتضيات التداولية هو وحده الذي يُمكّن الفيلسوف من إقامة أسباب التواصل بينه وبين غيره من أفراد هذا المجال، فضلا عن أنه بإمكانه استثمار دلالات وإشارات هذه المقتضيات التداولية في بناء فكره وترسيخه.

والغرض الثاني، هو التوسل بهذه التقنية الفلسفية غير المعهودة في إنشاء فلسفة إسلامية؛ واضح أيضا أن هذا التوسّل يقتضي، قبل الشروع فيه، تحديد «مفهوم الفلسفة الإسلامية»، فكان أن وضعتُ المسلَّمة التالية، وهي: «أنه ينبغي للفلسفة الإسلامية أن تتوسل بهذه الآليات المستنبطة، منطلقةً، في صوغ مقاصدها ودعاويها وإشكالاتها، من نقد الواقع العالمي الذي تأسّس على فلسفة غير إسلامية»؛ وأسمّيها

مسلَّمة «نقدية الفلسفة الإسلامية»؛ والداعي إلى اختياري لهذه المسلَّمة دون سواها هو أن هذه التقنية الفلسفية، ككل التقنيات، تحظى، من ذاتها، بشيء من الحياد، إذ يمكن أن يوظفها الفيلسوف في بناء أي فكر فلسفي شاء، في حين أن فائدتها بالنسبة لي، ها هنا، هي، على التعيين، أن أستخدمها في إنشاء فلسفة ذات طابع إسلامي تجمع إلى راهنية مضمونها جدلية منهجها.

وهيهات أن أُوفي هذين الغرضين حقهما ولو أنسئ في عمري؛ وعندئذ، لم يكن لي مفرٌّ من أن أكتفي بشواهد مخصوصة على إمكان تحقيق الغرضين، فأصوغ نماذج معدودة من التقنية الفلسفية وأبني بواسطتها نماذج محدودة من الفلسفة الإسلامية؛ لكن، على الرغم من أن بلوغ هذين الهدفين، على تمامهما، يحتاج إلى تعاضد جهود الكثيرين وتواصلها لزمن غير مسمّى، فإن المسلَّمتين المذكورتين اللتين انبنى عليهما هذان الغرضان، وهما: «مسلَّمة تداولية الفلسفة» و«مسلَّمة نقدية الفلسفة الإسلامية»، تفيدان في تكوين تصوُّر مفصَّل لكيفيات تحقيقهما.

1.2. مسلَّمة تداولية الفلسفة واستنباط التقنية الفلسفية؛ لقد أفادتني مسلَّمة تداولية الفلسفة في تَصوُّر مجمل الكيفيات التي يتحقق بها الغرض الأول الذي هو «استنباط التقنية الفلسفية»؛ وبيان ذلك أن هذه المسلمة، لما كانت تُقرِّر بأن الفلسفة، على خلاف الرأي الشائع، ليست معرفة أو ممارسة كونية خالصة، وإنما تجمع بين الكونية المقصدية والخصوصية التداولية، بل تبني الكونية المقصدية على الخصوصية التداولية، فقد لزم

التفريق في القول الفلسفي والفعل الفلسفي بين جانبين اثنين: **الجانب الكوني أو العمومي** الذي سمَّيته «**المكوِّن العباري**»، فالعبارة تفيد هنا أن المقصود منها تشترك جميع مجالات التداول في الأخذ به؛ **والجانب المحلي أو الخصوصي** الذي سمّيته «**المكوِّن الإشاري**»؛ فالإشارة تفيد هنا أن المقصود منها تنعكس فيه خصوصية مجالات التداول بحيث يختلف باختلافها.

وبناء على هذه التفرقة الأصلية بين المكوِّنين: العباري والإشاري، ميّزت، في التقنية الفلسفية، المستويات التالية:

1.1.2. تقنية الترجمة؛ توجب هذه التقنية التفريق بين «**النقل**» و«**التحويل**»؛ وقد اتضح في الكتاب الذي خصَّصته لهذه التقنية الأولى كيف أن النقل يتعامل مع القول الفلسفي الأصلي بكليته تعاملا عباريا، وكيف أن التحويل، على العكس من ذلك، يقضي بوجود جانب إشاري في هذا القول خاص بمجاله التداولي، كما أنه يقضي بأن نستبدل مكانه جانبا إشاريا آخر نستمده من المجال التداولي للمتلقي، فأضحى من الضروري الأخذ بأشكال ثلاثة من الترجمة الفلسفية بدل الشكلين المعهودين: اللفظية والمعنوية، إذ تبيَّن أن الحرفية ليست نوعا واحدا، وإنما هي نوعان اثنان: «**الحرفية اللفظية**»، وهي تقابل اللفظ باللفظ، و«**الحرفية المعنوية**»، وهي تقابل المعنى بالمعنى؛ والحال أن هذه المقابلة المعنوية بين مجالات التداول يتعذر وجودها، لأن المعاني ليس واحدة، لا كما ولا كيفا؛ وهذه الأشكال الثلاثة من الترجمة هي: «الترجمة

التحصيلية»، وتقع في آفة الحرفية اللفظية؛ و«الترجمة التوصيلية»، وتقع في آفة الحرفية المعنوية؛ و«الترجمة التأصلية»، وهي، على العكس من السابقتين، تدرأ الآفتين معا.

2.1.2. تقنية المفهوم؛ تقتضي هذه التقنية الثانية التفريق بين «الاصطلاح» و«التأثيل»؛ وقد تبيَّن في الكتاب الذي أفردته لهذه التقنية الثانية أن الوضع الاصطلاحي للمفهوم الفلسفي قد يوهم بأنه مفهوم عباري خالص، في حين يُبيّن جانبه التأثيلي كيف أن المدلول الاصطلاحي لا يصفو في المفهوم الفلسفي ألبته، وإنما تُسنده، على الدوام، دلالات وبنيات ذات طبيعة إشارية، فيتعين استخراج أنواع مختلفة من التأثيل: فهناك «التأثيل المضموني»، ويندرج تحته «التأثيل اللغوي» و«التأثيل الاستعمالي» و«التأثيل النقلي»؛ وهناك «التأثيل البنيوي»، ويندرج فيه «التأثيل الاشتقاقي» و«التأثيل التقابلي» و«التأثيل الحقلي»؛ والفيلسوف لا يفتأ يستثمر هذه الأنواع المختلفة من التأثيل في تأصيل المدلولات الاصطلاحية لمفاهيمه وتوسيع مجال إجرائيتها، فاتحا فيها آفاقا استشكالية واستدلالية غير مسبوقة لم تكن لتنفتح له بدونها.

3.1.2. تقنية التعريف؛ توجب هذه التقنية الثالثة التفريق بين «التقرير» و«التمثيل»؛ وقد اتضح في الكتاب الذي خصّصته لهذه التقنية الثالثة والذي سوف يصدر، بإذن الله، جزء منه، كيف أن الجانب التقريري من التعريف الفلسفي قد يوهم بأنه تعريف عباري صرف؛ والحقيقة أن التقرير لا يصفو مطلقا في هذا التعريف، بل يزدوج بجانب

إشاري هو التمثيل، وهو على أنواع، فقد يكون عبارة عن «إيراد مثال توضيحي» أو يكون «بيان مماثلة» ـ أي «تشبيها» ـ أو يكون عبارة عن «ضرب مَثل»؛ وقد يختلف التمثيل في التعريف الفلسفي باختلاف التقرير؛ لهذا، يتعيّن تمييز أنواع مختلفة من التعريف الفلسفي؛ فهناك «التعريف التحليلي»، وينقسم إلى «تعريف تحديدي» و«تعريف تقسيمي» و«تعريف استقرائي»؛ وهناك «التعريف التفريقي»، ويتوسل بآليات ثلاث، وهي: «التوجيه» و«التنويع» و«التدقيق»؛ وأخيرا هناك «التعريف التنسيقي»، ويستخدم آليتين هما: «الإنشاء» و«التفسير».

4.1.2. تقنية الدليل؛ تقضي هذه التقنية الرابعة بالتفريق بين «الاستنتاج» و«التخييل»؛ وقد تبيّن في الكتاب الذي أفردتُه لهذه التقنية الرابعة والذي سوف تصدر منه بإذن الله بعض الفصول، كيف أن الجانب الاستنتاجي من الدليل الفلسفي قد يوهم بأنه دليل عباري محض؛ والواقع أن الاستنتاج، هو الآخر، لا يصفو في هذا الدليل، بل يزدوج بجانب إشاري صريح هو التخييل، إن على شاكلة «أساطير» و«أمثولات» و«قصص» و«أحلام» أو على شاكلة «صور» و«استعارات» و«مجازات»، وذلك بحكم اتصال الفلسفة الوثيق بالأدب، حتى إن هذا الاتصال تولّد منه جنس أدبي مستقل يمكن أن نسميه بـ«الأدب الفلسفي»؛ وهذا الازدواج بعناصر التخييل هو الذي ينزع من الأدلة الفلسفية، على اختلافها، الصبغة البرهانية، ويلبسها لباسا حجاجيا؛ ولا مراء في أن الحجاج أغنى من البرهان، إذ يتقدم فيه

المضمون على الصورة والقيمةُ على الواقعة كما يتقدم فيه الإقناع على الإلزام والتفاعلُ على الفعل؛ والظاهر أنه لا دليل فلسفي يَبرُزُ فيه العمل التخييلي للفيلسوف بروزَه في ما يسمى بـ«الاستعارة التهكمية»، كشفا لقيمتها الخطابية وضبطا لوظيفتها الفنية.

5.1.2. تقنية السيرة: توجب هذه التقنية الأخيرة التفريق في الفعل الفلسفي ـ كما في القول الفلسفي ـ بين مكوِّن عباري، أي مكوِّن تشترك جميع مجالات التداول في التسليم به وبين مكوّن إشاري، أي مكوّن يختلف باختلاف هذه المجالات؛ وهذان العنصران المكوِّنان للفعل الفلسفي هما: «النموذجية» كمكوِّن عباري و«الشذوذية» كمكوّن إشاري، فما هو شاذّ بالنسبة لبعض المجالات، قد لا يكون كذلك بالنسبة لغيرها.

ولو أني لم أحرّر إلى حد الآن إلا مقالة واحدة تناولت تحليل الفعل الفلسفي الذي ميّز فلاسفة الغرب الإسلامي، فإن هذا التحليل أبرَز أن الجانب النموذجي من الفعل الفلسفي يتمثل في أمور أربعة: أحدها، موافقة ظاهر الفيلسوف لباطنه؛ والثاني، موافقة فعله لقوله؛ والثالث، لزوم هذه الموافقة المزدوجة حتى يستحق أن يُؤخذ عنه باعتباره معلّما؛ والرابع، التغلغل في هذه الموافقة المزدوجة حتى يستحق أن يُقتدى به باعتباره حكيما؛ كما أن هذا التحليل أبرز أن هذه النموذجية قد توهم بأن الفيلسوف لا يكون إلا إنسانا صادقا وعاملا ومعلما وحكيما.

وليس الأمر كذلك، لأن هذه النموذجية تزدوج بجانب إشاري هو

الشذوذية؛ فغالبا ما يأتي الفيلسوف أفعالا تصادم المألوف من تصرُّفات الجمهور، وتَخرج عن القواعد المقرّرة في مجاله التداولي، بدءا بالصمت أو الاعتزال وانتهاء بالجنون أو الانتحار؛ ويأتي بهذه الأفعال، إما استهتارا منه بالقيم الدارجة والعوائد الجارية أو إذكاءً للوعي وإيقاظا للهمة أو، على العكس، يأسا من الحياة وفقدا لمعنى الوجود، مما يدعو إلى التمييز بين نوعين من «الشذوذية الفلسفية»:

فهناك «**الشذوذية الإيجابية**»، وهي التي تُحيي أو تُرسّخ قيم «الصدق» و«العمل» و«العلم» و«الحكمة» في المجال التداولي للفيلسوف، فتكون هذه الشذوذية الأولى خادمة للنموذجية.

وهناك «**الشذوذية السلبية**»، وهي التي تُميت هذه القيم أو تضرُّ بها في هذا المجال، فتكون هذه الشذوذية الثانية هادمة للنموذجية، حتى إنه يمكن ترتيب الفلاسفة بحسب طبيعة شذوذهم وأقدارهم من هذا الشذوذ.

2.2. مسلَّمة نقدية الفلسفة الإسلامية وإنشاء فلسفة إسلامية؛ كما أن «مسلَّمة تداولية الفلسفة» أفادتني في تصوُّر هذه الكيفيات المختلفة لإنجاز الغرض الأول، أي «تقنية الفلسفة»، فكذلك أفادتني «مسلَّمة نقدية الفلسفة الإسلامية» في تصوُّر كيفيات إنجاز الغرض الثاني، أي «التوسل بالتقنية الفلسفية المستنبطة في بناء فلسفة إسلامية»؛ وبيان ذلك أنه لمّا قضت هذه المسلّمة بأن تصطبغ هذه الفلسفة، ثقافيا وحضاريا،

بصبغة الإسلام، لزم أن تستوفي ثلاثة شروط متعلقاً بعضها ببعض:

أحدها، أن تتوجه، بالأساس، إلى نقد الفكر الفلسفي الذي يصادم المنظور الإسلامي للحياة، لا انتصارا لكونية قيم الإسلام فحسب، بل أيضا كشفا لأبعاد مسؤولية الإنسان في هذا العالم، بحيث لا يبتغي هذا النقد تشنيعا ولا هدما، وإنما كل بغيته هو درء الآفات الخُلُقية والأزمات الروحية عن المجتمع البشري والإسهامُ في بناء إنسان أكمل وعالم أفضل.

والشرط الثاني، أن تكون هذه الفلسفة فلسفة حية بحق، ولا حياة حقيقية لها إلا إذا استمدت مضامينَها وقضاياها من دائم تفاعلها مع الواقع العالمي، أحداثا وتحديات وآفاقا.

والشرط الثالث، أن تبني هذه الفلسفة نقدها للواقع العالمي على أهم مقوّم يُميز صبغتها الإسلامية وتأخذ به مجالات التداول الأخرى، ألا وهو «الأخلاق» بشقيها: السلوكي والروحي!.

وقد اتخذ عندي هذا النقد الأخلاقي المتوسِّل بالتقنية الفلسفية الأشكال التالية:

1.2.2. نقد الحداثة؛ أفردت لهذا النقد كتابين هما: سؤال الأخلاق وروح الحداثة؛ وتناولت في الكتاب الأول منهما «أزمات النمط المعرفي الحديث» و«أشكال هيمنة النظام التقني»؛ وميّزت في الكتاب الثاني بين «روح الحداثة»، وهي عبارة عن مجموعة القيم والمبادئ التي قد تشترك فيها مختلفُ مجالات التداول، وبين «تطبيقات الحداثة»، وهي

تحقيقات لهذه القيم والمبادئ تختلف باختلاف المقتضيات التداولية لهذه المجالات؛ ذلك لأن هذه الروح، ولو أنها عامة وواحدة، فإن تجلياتها لا تكون إلا خاصة ومتعددة، مَثلها في ذلك مَثل أي معنى ذهني؛ وبناء على هذه الحقيقة، أنكرتُ تقليد هذه التطبيقات نفسها الذي وقع فيه مُدَّعو الحداثة من بني جلدتنا، فاجتهدت، على عكسهم، في وضع اللبنات الأولى لتطبيق روح الحداثة بما لا يُخل بمقتضيات مجال التداول الإسلامي، عَقَدية كانت أو عملية.

2.2.2. نقد العولمة؛ لئن كنت قد تعرَّضتُ للعولمة في مواضع مختلفة من مؤلفاتي، لا سيما في الكتابين المخصَّصين لنقد الحداثة المذكورين، فإني ركَّزت على نقد قِيَمها الثقافية والسياسية والاقتصادية في الكتابين: **الحق الإسلامي في الاختلاف الفكري** و**سؤال العمل**، إذ أن العولمة، بخلاف ما يزعم دعاتها، لا تقيم حوارا جادّا بين الثقافات، ولا تفاعلا حقيقيا بين السياسات، ولا تكاملا عادلا بين الاقتصادات، وإنما تُمارس، في بلوغ غايتها التنميطية، ضروبا من العنف الجلي والخفي حوَّلت العالم، على تنوُّع آياته، إلى متجر واحد بلا قيود، وحوَّلت الإنسان، على سُمُوِّ تطلعاته، إلى مستهلك طيِّع بلا حدود.

3.2.2. نقد العَلمانية؛ معلوم أن العَلمانية هي فصل السياسة عن الدين؛ ولقد شغلَتْ تأملاتي فيها الحيزَ الأكبر من كتاب **روح الدين؛** وسُقت من الأدلة ما يثبت أنها تقع في محاذير ثلاثة:

أحدها، أن **أُفقَها ضيّق**؛ فلولا ضيقُ أفقها، ما حصرَت الوجود الإنساني فيما نراه من العوالم، لأن هذا الوجود يتسع لما لا نراه من هذه العوالم، وما لا نراه أكثر وأعظم مما نراه.

والمحذور الثاني، أن **منطقها متناقض**؛ فلولا تناقض منطقها، ما دعت إلى الخروج من الدين؛ ذلك أن كل منهج أو نظام، كائنا ما كان، هو عبارة عن دين، فيلزم أن النظام العلماني، هو الآخر، دين، حتى ولو قطع الصلة بالدين المنزل، فما الظن إذا ثبت أنه يقلّد مراسيم هذا الدين، بل لا يفتأ يقتبس منه العنصر تلو العنصر، زاعما محو صبغته الدينية!

والمحذور الثالث، أن **مآلها التأله**؛ فلولا أنها تؤول إلى التأله، ما نزعت السيادة من الإله الخالق، ونسبتها إلى الإنسان المخلوق، معتبرة الفرد سيّد نفسه ولو أنه لم يَـخلق ذاته، وسيّدَ العالم من حوله، ولو أنه لم يَـخلق هذا العالم.

4.2.2. نقد الدهرانية؛ وضعتُ مصطلح «الدهرانية» للدلالة على معنى «فصل الأخلاق عن الدين»، تمييزا له من معنى «فصل السياسة عن الدين» الذي يَغلُب استعمال لفظ «العلمانية» فيه؛ وقد بَحثت الفصل الدهراني، أشكالا وآثارا، في كتاب **بؤس الدهرانية**، وأقمتُ الأدلة على بطلانه من وجوه ثلاثة:

أحدها، أنه ينبني على تصورات فاسدة لعلاقة الإنسان بالإله، لأن الغالب على هذه التصورات الدهرانية أنها تأخذ بالتشبيهين الباطلين:

«تشبيه الإله بالإنسان» و«تشبيه الإنسان بالإله».

والوجه الثاني، أن هذا الفصل يفضي إلى إلغاء الدين المنزل، إذ يَستغني بالأخلاق عنه، بل يجعل من الأخلاق دينا، حتى كأنها أحقُّ بالوصف الديني من الدين المنزل.

والوجه الثالث، أن هذا الفصل ينتهي إلى إلغاء الأخلاق نفسها، واقعا في نقيض مقصوده، ذلك أن الصلة بين الأخلاق والروح تغدو منقطعة، والأخلاقُ بلا روحٍ تُحييها وتجدّدها إنما هي أخلاق جامدة وفانية؛ ولا ينفع طلبُ روحانية دهرية، إنقاذا لهذه الأخلاق، لأن الروحي، أصلا، مباين للدهري بمعنى «الزمني» ومطابق للغيبي بمعنى «غير المرئي»، والغيبي لا يُخبِر به ولا ينشئه إلا الدين الموحى به وحده.

5.2.2. نقد ما بعد الدهرانية؛ أنشأت مصطلح «ما بعد الدهرانية» للدلالة على معنى «الخروج من الأخلاق»، وأفردت له كتابي الأخير: **شرود ما بعد الدهرانية**؛ وبنيتُ نقدي لها على مبادئ الفلسفة الائتمانية المذكورة، مركِّزا على مفهوم «الشاهدية الإلهية» التي هي أصل التخلّق، بَدلا من مفهوم «الآمرية الإلهية»، واتبعت فيه الخطوات الآتية:

أولاها، بيان إنكار الفلاسفة المطلق لمبدإ الشاهدية الإلهية؛ ويتمثل هذا الإنكار، بالأساس، في مواقف «نيتشه» و«باطاي» و«ساد» الذين استبدلوا به الشاهدية الإنسانية، متمثلة في «الإنسان الفائق» أو «الإنسان السيد» أو «الإنسان المارد».

والثانية، بيان إنكار «سيغموند فرويد» لشاهدية الذات الإلهية من خلال نظريته في الأب المقتول ونظريته في الغُلمة.

والثالثة، بيان إنكار «جاك لاكان» لشاهدية الاسم الإلهي من خلال نظريته في الاسم الإلهي المفقود ونظريته في الشهوة ونظريته في المتعة.

والرابعة، بيان كيف أن هذا الإنكار للشاهدية بأشكاله الثلاثة أفضى إلى انقلابات في القيم الأخلاقية جرَّدت الإنسان من إنسانيته، وهوت به إلى درك البهيمية.

وقد توصّلت في الطور الأول من هذا النقد الأخلاقي للواقع العالمي إلى بلورة مفاهيم فلسفية إسلامية عدة في سياقات تأثيلية وتمثيلية وتخييلية خاصة بالمجال التداولي الإسلامي العربي، كما توصّلت، في طوره الثاني، إلى وضع أصول فلسفة مستقلة حرصتُ على أن تكون فلسفة أخلاقية إسلامية بحقّ، وأطلقتُ عليها اسم «**الفلسفة الائتمانية**»، وهي تنبني على مبادئ ثلاثة، وهي: «مبدأ الشهادة»، وتتحدّد به الهوية الوجودية للإنسان، بدءا بالشهادة الغيبية وانتهاء بالشهادة على الشهادة؛ و«مبدأ الأمانة»، وتتحدَّد به مسؤوليته الكونية، بدءا بالائتمان الغيبي وانتهاء بالائتمان على الائتمان؛ و«مبدأ التزكية»، وتتحدد به فاعليته السلوكية، بدءا بتزكية النفس وانتهاء بعروج الروح؛ وإن أفْسَح الله لي في الأجل والعمل، فسوف أزيد هذه الأصول تفصيلا، وأفرِّع عليها من المسائل والوسائل ما تحتاجه الأمة في رفع التحديات الأخلاقية والروحية الراهنة، حتى يكتمل لهذه الفلسفة الإسلامية بناؤها ويستوي نظامها.

وبناء على ما تقدم، يظهر أن إنتاجي في فقه الفلسفة تنازَعَه الغرضان الرئيسان المذكوران، أي «استنباط آليات الفلسفة» و«إنشاء فلسفة إسلامية باعتماد هذه الآليات»؛ فلو أني تفرَّغت بالكلية للغرض الأول، على ما هو عليه من السعة والغور، لانقضى عمري ولمَّا أبلُغ مرادي في أن أعيد إلى المفكر المسلم الثقة في قدرته على العطاء الفلسفي، إذ أني لم أخض في استخراج هذه الآليات إلا من أجل أن يأتي هذا العطاء على طريقة تَفضُل طريقة المتقدمين من فلاسفة الإسلام، أصالة وإبداعا؛ وكم كنت أشعر بالتقصير كلَّما لاحقني الباحثون بأسئلتهم عن الأجزاء الباقية من فقه آليات الفلسفة، واستعجلوا إنجاز ما تبقَّى منه ولو أن هذا الإنجاز ـ كما تبيَّن ـ أكبر من أن ينهض به الفرد الواحد كاملا، حتى ولو تفرّغ له وحده، وأنه لا يقدر على أن ينهض به إلا العمل المؤسَّسي المتشعّب والدؤوب!

والقول الجامع في هذا العرض هو أنه ليس بمقدور أهل الاشتغال بالفلسفة من مثقفي الأمة أن يُحصّلوا القدرة على إبداع فلسفي مستقل ما لم يتعاطوا، بكل ما أوتوا من وسائل، تأسيسَ «علم الفلسفة» بفرعيه: أحدهما، فرع «فهم الفلسفة»، وهو علم ينظر في سياقات إنتاج الفيلسوف لأقواله وأفعاله قصدَ التوصل إلى بيان مضامين هذه الأقوال والأفعال؛ والثاني، فرع «فقه الفلسفة»، وهو علم ينظر في آليات إنتاج الفيلسوف لأقواله وأفعاله قصْدَ التوصّل إلى كشف بنيات هذه الأقوال

والأفعال؛ وتشمل هذه الآليات «الترجمةَ»، نقلا وتحويلا؛ و«المفهومَ»، اصطلاحا وتأثيلا؛ و«التعريفَ»، تقريرا وتمثيلا؛ و«الدليلَ»، استنتاجا وتخييلا؛ كما تشمل «السيرةَ»، نموذجا وشذوذا.

وليس هذا فحسب، بل إن فقيه الفلسفة، بحكم توجُّهه العملي، لا يشتغل بعلم الفلسفة لذاته، وإنما لكي يُدرك رتبة الفيلسوف المبدع والمستقل؛ لذلك، لا يقف عند حدّ استخراج هذه الآليات الفلسفية، بل يتعداه إلى استخدامها في وضع فلسفة فيها من الإبداع بقدر ما هي عليه من الاستقلال؛ وقد أخذَتْ أعمالي هذه الآليات بقوة، موضّحة كيف أنه يمكن الانطلاق من نقد الواقع العالمي، «حداثةً» و«عولمة» و«عَلمانية» و«دهرانية» و«ما بعد دهرانية»؛ ومن ثَمَّ، إنشاءُ فلسفة أخلاقية إسلامية بديلة من الفلسفة غير الإسلامية التي تأسس عليها الواقع العالمي، فلسفة تكون قادرة على التصدي لِما يكتنف هذا الواقع من التحديات الخُلُقية والأزمات الروحية.

ملحق الكتاب

الوجود شاهد ومشهود(*)

إن «الشهادة» آية كبرى كلما ازددتَ فيها تأمُّلا، ازددت تعجُّبا! ومِن أعجب ما فيها أن لها، من ذاتها، تسلسلا أشبه بتسلسل الأعداد؛ فمن حضر، فقد شهِد؛ ومن بيَّن حضوره، مخبرا به، فقد شهِد؛ ومن حضر لهذا البيان، فقد شهِد؛ ومن بيَّن حضوره لهذا البيان الأول، مخبرا به، فقد شهِد؛ فكل حضور يُسلمك إلى بيان، وكل بيان يُسلمك إلى حضور كما يُسلمك العدد إلى تاليه، ويسلمك العددُ التالي إلى تالي التالي، وهكذا إلى ما لا نهاية[1]؛ فالحاضر، أيا كانت رتبته، شاهد؛ والمبيِّن، أيا كانت رتبته، شاهد؛ وهكذا، لا يزال الإنسان يتقلب في الشاهدين، حاضرا أو مبيّنا، ما شاء الله له أن يبقى موجودا، كأنما الوجود كله شاهد ومشهود.

(*) تمثل هذه الورقة نص الكلمة الختامية التي ألقاها د. طه عبد الرحمن في أشغال المؤتمر الدولي الأول المنعقد في مدينة أكادير في المملكة المغربية، وذلك بتاريخ 26-27 فبراير 2014 في موضوع: «الإبداع الفكري بين النظرة التكاملية للعلوم والمنظور التأثيلي لاستشكال المفاهيم عند طه عبد الرحمن»، والمنظم من طرف مختبر «المجتمع والقيم والتنمية»، وفريق البحث «في التعليم والترجمة» في كلية «الآداب والعلوم الإنسانية» في «جامعة ابن زهر» في مدينة أكادير، بتعاون مع مختبر «الترجمة وتكامل المعارف» في جامعة «القاضي عياض» في مدينة مراكش، وبشراكة مع استشارية «المعهد العالمي للفكر الإسلامي» في المغرب.

(1) سوف يلاحظ القارئ أني أجمع عن قصد، في هذه الكلمة، بين معنيين للشهادة، وهما: «شهود الشيء» و«الشهادة على الشيء»، بحيث يزدوج معنى «شاهد الشيء» بمعنى «الشاهد على الشيء» كما يزدوج معنى «المشهود» بمعنى «المشهود عليه»؛ وقد استعملت لفظ «المشهود» هاهنا للدلالة على المعنيين الأخيرين معا، جريا على عادة الناطق العربي في اختصار المفعولات المتعدية بالحروف بحذف هذه الحروف متى أمن اللبس؛ ولعل القارئ يظفَر بالأسباب الفلسفية التي هي من وراء هذا الجمع، في لفظ واحد، بين مستوى الوجود ومستوى اللغة في كتاب روح الدين.

وأنا، وإن حضرت شهادات البيان الأولى كما حضرتم، فقد لزمني دونكم أن أُبيِّن حضوري لهذه الشهادات، أن آتي ببيان على بيانات، أي أن أشهد على الشهادات[1]؛ وهيهات أن أوفي هذه الشهادة البيانية الثانية حقها؛ فالأصل في شهادة البيان، أيا كانت درجتها، أن لا تكون قولا من جنس الاستدلال، وإنما من جنس يعلوه، حتى إنها تأتي في المنزلة الثانية بعد الوحي من منازل القول، وما ذاك إلا لأن الحقيقة التي تنقلها ليست حقيقة برهانية مجرَّدة، وإنما حقيقة حيَّة امتزج فيها البرهان بالوجدان، بل امتزج فيها العقل بالروح، حتى عادت إلى أصلها في الفِطرة الأولى حيث اتحاد المدارك واتصال العالمَين، فكانت حقيقةً موصولة، حقّا، بالأفق الأعلى؛ وحسْبُ الشهادة قدرا أن تنزل منزلة الكلام الأول الذي صار به الإنسان في عالم الشهادة كما في عالم الغيب إنسانا حقا!

وإذا كان حَمْل الشهادة أثقل من إقامة الاستدلال درجات، فما الظن بالشهادة التي تشهد على الشهادات! فلا أتصور مطلقا أن أطيق النهوض بآدابها، عمقا في المعاناة وخلوصا في الصدق وجزالة في العطاء، ناهيك عن شرائطها، تحيةً وتزكية وعدالة؛ لكنْ، مع ثبوت قصوري في أداء هذه الشهادة، يبقى أن في مِثل هذا الأداء من أسباب تزكية العلاقة بين الشاهدين، أهلَ حضور كانوا أو أهل بيان، ما يجعلني أجرؤ على الإدلاء بشهادتي، حتى ولو لم أرْقَ إلى رتبتها.

(1) المقصود بـ«الشهادة على الشهادات» هاهنا هو جواب الشكر عن الشهادات السابقة؛ فإذن لا علاقة له بالمصطلح الفقهي والقانوني: «الشهادة على الشهادة»، والمراد به أن ينيب الشهود الأصليون من يؤدي الشهادة عنهم لمانع حال بينهم وبين أدائها بأنفسهم.

فأوّل القول بصددها هو أن شهادتي هذه تفتح علاقتي بالشاهِدِين على مداها الأصلي، ومداها الأصلي إنما هو «الإنسانية» قاطبة؛ فلئن كانت هذه الشهادة تقوّي أسباب الصلة بيني وبين الشاهدين المجتمعين في هذا المحفل الكريم، فإنها، في الآن نفسه، تصلني بالناس كلّهم حيثما كانوا وأنىً كانوا وكيفما كانوا؛ إذ تذكّرني بأن الحق سبحانه جمعهم، في عالم الغيب، جمعا وألهمهم علما، وجعلهم يشهدون بربوبيته طُرّا؛ فكأني، وأيم الله، وأنا أشهد على شهاداتكم، أجدّد، في عالم الشهادة، جوابي لربي في عالم الغيب؛ فأشكر لكم متعة تذكيري بلقائي الأول بربي يوم أن كان الناس أمة شاهدة واحدة؛ وكذلك أشكر لكم فرحةَ تنبيهي على قريب لقائي الثاني بربي في يوم مشهود، يومَ يكون الناس أزواجا ثلاثة مشهودة: مقرَّبين وأهلَ يمين وأهلَ شمال.

كما أن شهادتي تُرجع العلاقة بيني وبين الشاهِدِين إلى أصلها الأول؛ وأصل هذه العلاقة الأول إنما هو «الأمانة»؛ ذلك أن الأمانة توجب أن لا يُضيف الشاهد المشهودَ، أيا كان، إلى نفسه، ولا، بالأوْلى، أن يملكه، وإنما أن يرعاه باعتباره وديعةً ائتُمِن عليها؛ ولما كان الشاهد لا يملك المشهود الذي أُودع لديه، ، فليس له من سبيل إلى أن يُورّثه لغيره؛ بل إن هذه الوديعة المشهودة تطفح دلالةً على مودعها الأعلى وتفيض على الشاهد، وتبدو وكأنها هي التي تملك من يشهدها وتُرسله شاهدا عليها، حتى إن الشاهد متى تشبّعت مداركه بمعنى الأمانة، شهد المودِع قبل أن يشهد وديعته؛ فأشكر لكم أن صرتُ أشعر بأني مؤتَمَن على شهاداتكم،

أرعاها لكم كما تُرعَى أماناتُكم.

وكذلك هذه الشهادة مني تعيد علاقتي بالشاهدين إلى مقصدها الأول، ومقصد هذه العلاقة الأول إنما هو «الغيرية»؛ إذ الغيرية تقتضي أن لا تكون علاقتي بذاتي علاقةً مباشرة، وإنما علاقة بواسطة؛ وهذه الواسطة ليست إلا علاقتي بالشاهدين، ذلك أن شعور الشاهد بذاته يكون فيها، لا شعور من ينفرد بوجوده، منغلقا على عالمه، وإنما شعور من يزدوج بوجود غيره، منفتحا على عوالمهم؛ وهكذا، فإذا أدلى الشاهد بشهادته، فإنه يُعرِّف المشهود بذاته، بحيث تغدو هويةُ المشهود تتخللها غيريةُ الشاهد؛ لكن الشاهد، هو بعينه، لا تبقى ذاته بمنأى عن شهادته، بل إنه، من خلال تعريف المشهود بذاته، يتعرّف، هو الآخر، على ذاته، بحيث تغدو هويةُ الشاهد، هي الأخرى، تتخللها غيريةُ المشهود؛ وعلى قدر شعور الشاهد بالغيرية يكون نسيانه لهويته، حتى إذا كانت هذه الغيرية مطلقة كما هي الغيرية الإلهية، فني الشاهد بالكلية عن هويته؛ ولولا هذا النسيان المطلق أو قل هذا الفناء، ما ترقّى الشاهد عن رتبته إلى رتبة «الشهيد»؛ فأشكر لكم أن جعلتموني أنسى نفسي بها لا أنساها لو أنكم شهدتم ولم أشهد، وأذكر غيري بها لا أذكره لو أني شهدت ولم تشهدوا.

ثم إن هذه الشهادة تجعل علاقتي بالشاهدين تتخذ صورتها الأصلية؛ وصورتها الأصلية إنما هي «**الصحبة**»؛ فالصحبة رتبة في العلاقة تعلو على رتبة «الزمالة»، بل تعلو على رتبة «الصداقة»؛ فالزمالة لا توجب

شهادة؛ والصداقةُ، وإن أوجبتها، فإنها لا توجبها إلا من طرف واحد؛ فالصديق شاهد، لكن شهادته تبقى غيرَ مشهود عليها؛ بينما الصحبة توجب الشهادة والشهادة على الشهادة كِلتَيهما، وهذا الازدواج للشهادة بالشهادة عليها في هذه الرتبة الثالثة من العلاقة هو الذي يجعل الأمانة والغيرية تجتمعان فيها بما لا تجتمعان في علاقةٍ غيرها؛ فالصاحب لا يملك صاحبه، وإنما يرعاه كما يرعى الأمانة المودعة عنده، بل يرعاه خير ما تكون الرعاية، لأن الصاحب ليس أي واحد من الناس، وإنما هو شخص أيقَنَ مَن اتخذه صاحبا أنه مثال في الإنسانية والأخلاقية، فاختاره من أجل ذلك؛ كما أن الصاحب، على شدة اتصاله بصاحبه وقربه منه، لا يمتزج به ولا يتحد، وإنما يحفظ حماه فلا يتخطاه، حدودا أو حقوقا، حتى يحفظ لهذا الصاحب المختار منصب الشهادة، إذ لا شهادة بدون غيرية كما أنه لا شهادة بغير أمانة.

وهل كان النبي الخاتم يدعو أنصاره أصحابا لولا وجود الشهادتين في علاقته بهم: فقد شهدوا على صدق رسالته وشهد على شهادتهم! بل أعظم من هذا، إن الصاحب يخصه الخالق، سبحانه، بصحبة من عنده، ألم يقل هذا النبي الأكرم لصاحبه: ﴿لا تحزن إن الله معنا﴾!، فصحبة الإنسان إنما هي من صحبة الرحمان؛ فلا يسعني، أيها الشاهدون الكرام، أهل حضور كنتم أو أهل بيان، إلا أن أعبّر لكم عن عظيم الامتنان، فقد مكّنتموني من خرق الحجابين: حجاب الزميل الذي لا يَشهد ولا يُشهَد، وحجاب الصديق الذي يَشهد ولا يُشهَد، وأنزلتموني، من ورائهما، رتبة

الصاحب الذي يَشهد ويُشهَد، على أن ذلك ليس من كسبي ولا من كسبكم، وإنما هو فضل يؤتيه المنّان لمن يشاء، فله الحمد كله والشكر كله.

الكلمة غامرة كالبحر وسامقة كالشجر(*)

هل قدَر الإنسان الكلمة حقّ قدرها؛ لقد كانت في المبدإ، كما تكون في المنتهى، تُبدئ وتُعيد؛ كانت الكلمة ولا زالت ناطقة لا تتلاشى، وواسعة لا تتناهى، لا تنفد مجاريها ولو نفدت بحار في إثرها بحار، ولا تنفد آثارها ولو نفدت أشجار تَخلُفها أشجار، مع أنه لا أشبه بالكلمة من البحر، فلا أحيا من البحر، والكلمة إنما هي الحياة المثلى؛ ولا أشبه بالكلمة من الشجرة، فلا أثمر من الشجرة، والكلمة إنما هي الثمرة الفُضلى؛ قد يقال: تلك كلمة ربي جلَّ جلاله وعزّ مقامه، فأين منها كلمة عبده الذي لا حول له ولا طَوْل! وما درى القائل أن الخالق تنزّل إلى هذا العبد أيما تَنزّل، فخلقه بيده سبحانه، وألقى إليه بكلماته، بل كلَّمه، وجعل كلمته باقية، بل ما خلَقَه إلا لكي يتكلم على وفق كلامه؛ ولو أن الإنسان شهِد ربَّه متكلما بملء روحه، حتى كأنه يسمع كلامه في كل شيء من حوله، لَبَرزت من قلبه على لسانه كلماتٌ حية لا تموت كأنها

(*) تمثل هذه الورقة نص الكلمة الختامية التي ألقاها د. طه عبد الرحمن في أشغال المؤتمر الدولي الثاني المنعقد في مدينة مراكش بالمملكة المغربية، وذلك بتاريخ 6-7 ماي 2015 في موضوع: «تجديد المصطلحات وبناء المفاهيم في الفكر الإسلامي المعاصر احتفاء بجهود المفكر المغربي طه عبد الرحمن»، والمنظم من طرف مختبر «الترجمة وتكامل المعارف» في كلية «الآداب والعلوم الإنسانية في جامعة «القاضي عياض» في مدينة مراكش، وفريق البحث في «الترجمة والتعليم» في كلية «الآداب والعلوم الإنسانية» في جامعة «ابن زهر» في مدينة أكادير، وكلية «اللغة العربية» في مدينة مراكش التابعة لجامعة «القرويين».

البحر اللُّجّي، واللُّجي من البحار لا تنفك تتردّد أمواجه، كلمات مُثمرة لا تعقُم كأنها الشجر الطيب، والطيب من الأشجار لا تنفك تتعاقب ثماره؛ فكلمة العبد الشاهد لربه إنما هي من كلمات ربه.

كنا في عالم أعشى، يشهد تارة، ولا يشهد تارة أخرى، فصرنا في عالم أعمى لا يَشهد شيئا، ناهيك عن أن يشهد خالقه، بل عالم يَحسب عماه عين الشهود؛ وما ذاك إلا لأن الكلمة بدّلت بحروفها حروفا غيرها، فصار الأصل في «الكاف» هو الكذب الصراح، وقد لا يصار إلى تصديق المتكلم ولو بوجود البرهان؛ والأصل في «اللام» هو التلبيس المتاح، وقد لا يصار إلى توضيح المتكلم ولو بوجود الدليل؛ وصار الأصل في الميم هو «المراء» البواح، وقد لا يصار إلى التسليم للمتكلم ولو بوجود الحجة؛ فقانون الكلمة الحديثة هو: «اكِذب طالما تأمن أن المكذوب عليه لا يكتشف كذبك، ولبِّسْ طالما تأمن أن الملبَّس عليه لا يستوضحك، ومارِ طالما تأمن أن خصمك لا يعرف الحقّ من غيرك»؛ ودليل الكلمة الحديثة هو: أن الحق والعدل فيما تراه مصلحة لك، وأن الباطل والظلم فيما تراه مضرة لك، وأن حفظ مصالحك مقدَّم على دفع مضارّ غيرك.

وحينئذ، لا عجب أن يَعوجَّ منطق الناس إلى حد أن يرى بعضهم أن العالم لم يبُلغ الرشد، إلا عندما تخلّى عن الأمانة، واحتكم إلى المصلحة؛ وما دراه أن العالم في عمىً شديد، وأن عماه سببُه غلبة المصلحة، وأن من أعمته المصلحة، قَتَل الكلمة الشاهدة؛ وقتْلُ الكلمة كقتْل الروح، بل الكلمة، هي عينها، روح، بل هي أصل الروح، فلولاها، ما كانت

حياة ولا كان اشتياق، والشوق سر الروح؛ فمن قتَل كلمة واحدة، جلبا لمصلحته، فكأنما أباد الكلمات كلّها، أحياءً وأشواقا؛ وحالات الإبادة للكلمات أكثر من أن تحصى، وحسبك مثالا لهذه الإبادة أن تقام سوق المال كما تقام الصلاة في بيوت الله، فترى ثلة من أرباب المال أو من خدّامه يصطفون في شرفة مخصوصة كما لو كانوا على منبر لتذكير الناس بربهم، يؤمُّهم شخص واحد بعينه، فتُقرع الأجراس كما لو كان قرعها أذانا يرفع الصوت بالكلمة الشاهدة؛ وبعدها، يأخذ من كان بالشرفة يصفِّقون كما لو كانوا يهلّلون، إلا إمامهم، فيضم يديه إلى صدره؛ ثم يقتفي أثرهم باقي المتموّلين في أسفل الشرفة كما لو كانوا يسبّحون؛ حتى إذا توسّطوا في التصفيق، رفع إمامهم يديه، فصفّق بأقوى مما صفقوا، حتى إذا لم يَعُد يقوَ عليه، توقف، فسارعوا إلى معانقة بعضهم بعضا ومصافحة بعضهم بعضا كما لو أنهم يسلّمون للخروج من الصلاة، ثم علت الأصوات بالصراخ والضجيج، حتى كأنك تسمع نحبا أو عويلا.

ونحن هنا لا نطلب إلا أن نُعيد إلى الكلمة حروفها الأولى، حتى يعود إلينا نطقُها الأول، حين أيقن الإنسان الأول أنه مؤتَمَن عليها، شاهدا بقلبه المتكلم الأعلى الذي ائتمنه عليها؛ يومها، كانت الكلمة، وهو ينطقها نطق من سمعها لأول مرة، كالبحر الزاخر يغوص في أغواره، وكالشجر الباسق ينعم بأثماره، فنحن نحتاج إلى أن نتشبه بهذا الإنسان الأكمل، نغيب بشهودنا عن مرادنا، وبكلماتنا عن مصالحنا، متطلعين إلى أن تكون الكلمة غامرة كالبحر وسامقة كالشجر؛ ومن كان

هذا سعيه، ولو قل عدده كثر أثره، لأن هذا الأثر علامة على أن الحق تولى جزاءه بأحسن مما عمل.

إنسانية واسعة وإيمانية فاعلة(*)

يبدو أن التحديات التي تواجه الحضارة الإنسانية في مختلف ميادين الحياة ومجالات النشاط ترتد في أسسها إلى تحدّيين رئيسين: أحدهما، «حفظ الإنسان» بعد أن لاحت دلائل موت المعنى وفَقْدِ الوِجهة؛ والثاني، «حفظ الإيمان» بعد الإعلان عن موت الإله والدخول في مسار النسيان؛ فالمقصود بـ«الحفظ» هنا هو التجديد أو الإحياء، إذ لا يُحفظ الإنسان ولا الإيمان من الموت إلا بحفظ تقلُّبات كل واحد منهما مع المتغيرات المستجدة في هذا العالم، بحيث يبقى حيّاً حَرِكا.

وبيان ذلك أن الإنسان صار في هذا العالم عبارة عن آلة، ثم صار عبارة عن سلعة، ثم صار عبارة عن معلومة؛ ومعروف أن الآلة مبناها، أصلا، على التجريد والتجزيء، وأن السلعة مبناها، أصلا، على الثمن والربح، وأن المعلومة مبناها على الرقم والافتراض؛ ولا يخفى ما في هذه الإجراءات والقيم الحديثة من خفض للوجود الإنساني وتضييقه؛ وتجديدُ الإنسان إنما يكون بإخراجه من وضع الآلة إلى وضع الآية؛

(*) الأصل في هذه الورقة نص الكلمة التي ألقاها د. طه عبد الرحمن في ورشة علمية نظمها مركز «مغارب للدراسات في الاجتماع الإنساني» لفائدة نخبة من الباحثين والطلبة حول «البحث العلمي والعمل الثقافي: الأولويات والإمكانات والتطلعات»، وذلك يومي 16 و17 نونبر 2013 في مدينة سلا في المملكة المغربية.

ومعلوم أن الآية مبناها على التكامل بين عناصر الوجود وعلى الدلالة على معان من ورائها؛ وأيضا يكون هذا التجديد بإخراجه من وضع السلعة إلى وضع الهبة؛ ومعلوم أن الهبة مبناها على القيمة والتكريم؛ وأخيرا يكون هذا التجديد للإنسان بإخراجه من وضع المعلومة إلى وضع النفخة، والنفخة مبناها على الفطرة والحقيقة؛ ولا يخفى ما في الأخذ بهذه المقتضيات الوجودية، آيةً وهبةً ونفخةً، من رفع للوجود الإنساني وتوسيعه.

كما صار الإيمان في هذا العالم عبارة عن رسم، ثم نفل، ثم وهم؛ ومعلوم أن الرسم يستغني بالقشور عن لب الإيمان، وأن النفل يسوِّي بين وجود الإيمان وعدمه، وأن الزيف يجعل الإيمان متعلّقا وجدانيا خاضعا للهوى، وكلها تُعطِّل الحقيقة الإيمانية، ولا تشغِّلها؛ وتجديد الإيمان يكون بإخراجه من وضع النفل من الأعمال إلى وضع الحاجة الإنسانية، ومن وضع الرسم الظاهر إلى وضع الروح الوجودي، ومن وضع الوهم الزائف إلى وضع الذوق الوجداني؛ ولا شك أن الأخذ بهذه المقتضيات الداخلية، حاجة وروحا وذوقا، يشغّل الحقيقة الإيمانية ولا يعطِّلها.

ولا يحصل هذا الإخراج إلى الإنسان الجديد والمؤمن الجديد إلا بتحصيل يقظة فكرية وروحية شاملة، لكن هيهات، لا نرى بين أظهرنا ـ نحن المسلمين ـ إلا فراغا فكريا وروحيا، بل نرى أن «خطاب الدعوة» و«خطاب الفتوى»، على أهميتهما في مجالهما، قد احتلا، أيضا، مجال الفكر

ومجال الروح؛ والحال أنه لا يمكن مواجهة هذه التحديات التي أفقرت الإنسان، وعطَّلت الإيمان إلا بتأسيس فضاء فكري روحي يكون أوسع من الفضاء الفكري المادي الذي أنتج هذه التحديات، وأقدر على أن يضاهيه، طرائق وفوائد، بدءا بالاستشكال الفلسفي لبعض القيم والمفاهيم الإسلامية واستكشاف البعد الكوني والكلي فيها، وبيان كيفيات إسهامها في رفع التحديات المعرفية والخُلقية التي تواجه الإنسانية؛ ومن هذه القيم «الشهادة» و«الآية» و«الأمانة» و«المعيَّة» و«العمل».

فإذن، الإشكال الأساسي هو كيف نحصِّل القدرة على الإبداع، بل كيف نجعل إبداعنا الفكري يوسع إنسانيتنا من جهة، ويشغِّل إيماننا من جهة أخرى؟ فليكن موضوع نقاشنا الجواب عن هذا السؤال بصدد إبداع «إنسانية واسعة» و«إيمانية فاعلة»؛ وأكتفي بذكر أربع ملاحظات توضع موضع المناقشة:

◈ لا إبداع من غير أن يتخلص الباحث من عقدة النقص، محقرا لنفسه ومعظما لغيره؛ فلا بد له من استرجاع الثقة بالذات وبقدرتها على استئناف العطاء.

◈ لا إبداع من غير أن يبني الباحث أفكاره على مقتضيات المجال التداولي الذي يختص به؛ لأن هذه المقتضيات تحمل رؤية متميزة للإنسان وممارسة خاصة للإيمان، بحيث يمكن أن يستنبط منها استشكالات

واستدلالات لم يُسبق إليها، وتكون بمثابة إسهامه الخاص في توسيع آفاق الثقافة الكونية.

◈ لا إبداع من غير تجاوز الإحاطة بالمضامين المعرفية والفكرية المنقولة إلى التمكن من آليات الإنتاج التي وُضعت بها هذه المضامين؛ فمعلوم أن الأصل في المنقول هو النص، وهذا النص إما مفاهيم فتقتضي آليات التأثيل، وإما تعريفات فتوجب آليات التمثيل، وإما استدلالات فتستلزم آليات التخييل.

◈ لا إبداع من غير تحصيل القدرة على تصور البدائل، مما يوجب تنمية القوة الاعتراضية على المنقول والقوة التخيلية لدى الباحث.

«لماذا تأخرنا وتقدم غيرنا؟»(*)

لا عجَبَ أن يكون الشباب، بموجِب فطرته، سبّاقا إلى طلَب التغيير في الأَنفُس والآفاق، وساعيا، بجِدٍ وكَدٍّ، إلى تحصيل أسبابه ووسائله؛ إذ هو الذي يَملِك القدرةَ على تَحمُّل الأمانة التي بفضلها تتحقق كرامة الإنسان، وهو الذي يَختزِن الطاقةَ التي بفضلها يتحوَّل مسار الزمان؛ والمجتمعُ الذي لا يُقدِّر شبابَه حقَّ قَدْرِه ما هو إلا مجتمعٌ ميّتٌ لا يَخرُج أبداً من ظُلُماته؛ ولعلَّ «تجديدَ العقل» هو أكبر تحديات التغيير التي يتصدَّى لها «الشباب الطلابي» على وجه الخصوص، وما ذاك إلا لأنه يؤمن إيمان الصادقين بأنَّ في رفع هذا التحدي خروجَ مجتمعه من حَلَك الظلمات إلى نور الحياة؛ فـالعقل يَبْلَى كما يَبْلى الثوب؛ وبِلَى العقل على درجات، أخفُّها أن تَفْتُرَ قُواه قليلا، ثم لا تلبث أن تسترجع تَدفُّقها كما تسترجعه المجتمعات المتقدمة عند تعثُّرها؛ وأسوأُ هذه الدرجات أن تَجمُد هذه القُوى طويلا، حتى كأنها لا تنبعث أبدا كما هو الحال في غير هذه المجتمعات؛ والشبابُ الطلابي، أنىَّ كان، لا يفتأ، من خلال نشاطه ونضاله، يُنبِّه على علامات هذا البِلَى العقلي الذي يصيب المجتمعات

(*) الأصل في هذه الورقة نص الرسالة التي بعث بها د. طه عبد الرحمن للأكاديميين والباحثين والطلبة المشاركين في المنتدى الفكري السادس لمنظمة «التجديد الطلابي»، تحت شعار: «تجديد وإبداع فكري أصيل في التأسيس لنموذج معرفي بديل»، أيام 7–9 ماي 2012. وقد تم تنظيم هذا المنتدى بتعاون مع المركز «المغربي للدراسات والأبحاث المعاصرة»، ومؤسسة «المهدي بنعبود للدراسات والأبحاث»، وكلية «الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز» في جامعة «سيدي محمد بن عبد الله» في مدينة فاس.

في مختلِف أطوارها، ويحذِّر من آثاره التي تتفاوت ضرَرا من مجتمع إلى مجتمع ومن طور إلى طور.

ولا شكَّ أن ما أصاب الأمة الإسلامية والعربية من «تأخُّر» ثقافي وحضاري إنما هو مِن البِلَى الذي طرأ على عقْلها والهوانِ الذي لَحِق طلاَّبَ العلم فيها؛ وما أن وَضعَ السائلُ السؤالَ الفاصل: «لماذا تأخَّرْنا وتَقدَّم غيرُنا؟» حتى تداعت الأجوبة وتكاثرت الآراء، لكنها ـ واآسفاه! ـ تضاربت فيما بينها بقوة، حتى كأن أصحابها ليسوا من أبناء الأمة الواحدة، مُتفرّقين تفرُّق الثقافات الأجنبية التي نهلوا منها؛ وربما ساهمت، في هذا التفرق الشنيع، صيغةُ هذا السؤال نفسِه، إذ جاءت مُجمَلةً ومبهمةً، بحيث يجوز أن يُفهَم منها أن تقدُّمنا ينبغي أن يأتي على الوجه الذي تَقَدَّم به الآخرون سواءً بسواء كما لو كانت أسبابُ تأخُّرِنا هي عَيْنُ أسبابِ التأخر الذي خرج منه هؤلاء؛ وهكذا، تقرَّر في الأذهان أن تقدُّمنا لا يتحقق إلا بأن نحذو حذوهم، وإلَّا فلا أقلَّ من أن نقتفي أثرهم؛ فذهب بعضنا إلى أنه لا يُمكِن أن نتقدَّم إلا متى اغترَبنا عن ذاتنا وفَنَينا في ذوات غيرنا، مُرتكبين مفارقة عجيبة وهي أنه لا تَقدُّمَ إلا مع وجود الاستلاب؛ فاندفعوا في إنشاء مشاريع ورؤى فكرية تدعونا إلى أن نكون أشباحا ثقافية هائمة؛ وذهب آخرون إلى أنه لا يمكن أن تتقدم إلا إذا انتقينا من تراثنا ما يجعلنا نتشبَّه بغيرنا، آتين بِمفارقة لا تقلّ عَجَبا عن سابقتها، وهي أنه لا تَقدُّمَ إلا مع وجود التشُّبه؛ فتعاطوا وضعَ مشاريع ورؤى أخرى تدعونا إلى أن نصير كيانات عقلية متباينة.

ولم يَسَعْني، وأنا أتأمل هذه الدعوة الرهيبة إلى التقليد، استلاباً كان أو تَشبُّهاً، وأتألَّم لِمَا تَنِمُّ عنه من ضيق في الرأي وانسداد في الأفق، إلا أن أتصدَّى لها بكل ما أوتيت من علم وعمل، يَقيناً مني بأن تقليد الآخر لا يُجدّد عقل الأمة ولا يحييها، لأن الحياة التي تليق بمقامها، والتي تُسأل عنها ليست حياةَ خِلْقتها المادية، وإنما حياةَ فطرتها الروحية التي تَمُدُّ عقلَها بكل قواه، ذلك لأن هذه الأمة، بموجب رسالتها، قُدِّر لها أن تتأسَّس خِلْقَتُها على فطرتها، في حين أن هذا الآخر قرَّر صرف هذه الفطرة بِالكُلية، مُجتزئا بالخِلْقة المادية؛ وعلى هذا، فلم أجد بُدّا من أن أجعل همّي هموما شتى؛ أحدُها، أن أجتهد في أن يستعيد خطاب الأمة قوتين عقليتين أساسيتين فَقَدهما منذ أمَد بعيد، وهما: «القوةُ المفهومية» التي تجعله يستقل بمعانيه وتصوُّراته، و«القوةُ الاستدلالية» التي تجعله يستقل بأدِلَّته ونصوصه؛ والهمّ الثاني، أن أَدُلَّ الأمة على حقيقة الإبداع، وأكشف لها عن أسبابه وآلياته، موضِّحا لها كيف يمكنها أن تأخذ مِن «عَقْل الآخَر» مع الحفاظ على مُقوِّمات فطرتها؛ والهمّ الثالث، أن آتي بنموذج لهذا الإبداع يُصدِّق ما أدعو إليه، ويتمثل هذا النموذج في فلسفة إسلامية تَجعل الأصلَ في تجديد الأمة هو تجديدُ الإنسان، وتجعل الأصلَ في تجديد الإنسان هو تجديدُ الروح.

وتحت هذه الهموم هموم أخرى قد يتولى الكشفَ عنها جمعُكم الموقَّر بفضل ثُلَّة خيِّرة من الأساتذة والباحثين الذين أبوا، متفضّلين، إلا أن يقاسموني هذه الهموم، باذلين وقتهم وجهدهم في تدارس إنتاجي،

فأشكُر لهم سابق فضلهم وخالص سعيهم؛ غير أني أهيب بهم أن ينظروا إلى هذا الإنتاج على أن العلاقة التي تربط صاحبَه به لا تختلف عن العلاقة التي تربطهم به؛ فقد أصبح هو نفسُه قارئا له كما يقرأون، وناظرا فيه كما ينظرون.

كما أشكُر لعموم الطلبة البَرَرة وثُلَّة خيِّرة من الباحثين الشباب مدارستهم لمشروع فكريٍّ مهموم! فمَنْ هو أحقُّ من الطلبة بمتابعة هذا النشاط ومناقشته؛ أليسوا هم الفتية الذين تسمو هِمَمُهم ولا تنحط، بَاقين على قُرب العهد بالفطرة الأولى! ومَن هو أسعدُ مِمَّن سوف تتيح له فرصة مدارسة فكره أن يُجدّد صلته بشباب الأمة ولو عن بُعد، متأسّفا عن قاهر غيابه، ومتأثّرا بواسع حِلمهم! فلَمْ يَتْرُك «تداعي الصحة» لِبَدنه قدرةً على طَيِّ هذا البعد ولو أن الروح تَطويه طيّا؛ فليبارك الله لكم هذا النشاط الفكري الخالص، وليهدينا ويَهديكم سبيلَ إحياء الأمة وتجديدَ عقلها، إنه سميع مجيب.